



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

PEDAGOGIJA

**DETERMINANTE PROFESIONALNOG  
RAZVOJA NASTAVNIKA U INKLUZIVNOM  
ŠKOLSKOM KONTEKSTU**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: prof. dr Svetlana Kostović

Kandidat: MA Nataša Tančić

Novi Sad, 2020.

# UNIVERZITET U NOVOM SADU

## FILOZOFSKI FAKULTET

### KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	MA Nataša Tančić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Svetlana Kostović, redovni profesor
Naslov rada: NR	Determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Srpski/ Engleski

Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	AP Vojvodina, Novi Sad
Godina: GO	2020.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	21000 Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja:11 / stranica: 205/ slika:7 / grafikona:1/ tabela: 20/referenci:249 / priloga:3)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Školska pedagogija; Pedeutologija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Profesionalni razvoj nastavnika, stručno usavršavanje, inkluzija
UDK	371.13/.14:376
Čuva se: ČU	Biblioteka Odseka za Pedagogiju, Filozofski fakultet ,Univerzitet u Novom Sadu
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	Profesionalni razvoj nastavnika je kompleksan i višeslojan fenomen koji se poslednjih decenija, u mnogim zemljama sveta, našao u središtu obrazovne politike i postao jedna od centralnih tema naučnih istraživanja usmerenih na unapređenje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada savremene- inkluzivne škole. Predmet ovog rada je ispitivanje povezanosti faktora, kako iz spoljašnjeg

	<p>okruženja, tako i iz unutrašnjeg, lično-psihološkog prostora nastavnika, kao pojedinca, sa njegovim profesionalnim razvojem u složenom inkluzivnom školskom kontekstu. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi povezanostseta različitih: socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih činilaca sa profesionalnim razvojem nastavnika, među njima utvrde determinišući činioci i time da doprinos pouzdanijem građenju slike o aktuelnoj praksi profesionalnog usavršavanja nastavnika u inkluzivnoj školi kao savremenom školskom modelu. U radu su kao teorijska polazišta razmatrane: Teorija samoodređenja (Self –determination Theory) i dve teorije profesionalnog razvoja poznatih američkih autora – teorija profesionalnog razvoja (General theory of professional development and choice) Donalda Supera, kao opšta teorija i teorija profesionalnog razvoja nastavnika (Theory of professional development of teachers) Ralfa Feslera kao domen-specifična. Ovim empirijskim istraživanjem obuhvaćen je uzorak od 265 nastavnika osnovnih škola na teritoriji grada Novog Sada. Opšti nalaz istraživanja ukazuje na postojanje jednog determinišućeg faktora -pozitivan stav nastavnika prema profesionalnom razvoju - koji ostvaruje najjaču povezanost sa učešćem nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja. Drugi faktor koji ostvaruje znatno nižu ali značajnu pozitivnu povezanost sa profesionalnim razvojem je samoprocena kompetentnosti nastavnika. Ostali prediktori PRN u inkluzivnoj školi su visoko procenjena samoeфикаsnost u radu u inkluzivnim odeljenjima, starost i dužina radnog staža iz grupe socio-demografskih faktora. Dobijeni rezultati pokazuju da je osnovna determinanta profesionalnog razvoja na uzorku ispitanika, obuhvaćenih ovim istraživanjem, iz grupe personalnih faktora, što je u skladu sa postavkama teorije samoodređenja i Superove teorije profesionalnog razvoja. Nalazi istraživanja pretenduju da doprinesu građenju potpunije slike o aktuelnoj praksi profesionalnog usavršavanja nastavnika u inkluzivnoj školi, kao savremenom školskom modelu da budu podrška u kreiranju budućih obrazovnih politika na ovom području. Verujemo da rezultati istraživanja mogu biti značajni mnogim akterima u obrazovanju, naročito nastavnicima i direktorima u refleksiji vlastitog rada, kao podsticaj za građenje vlastitih kompetencija, profesionalni rast i razvoj, kao i afirmisanje inkluzivne klime i kulture škole.</p>
<p>Datum prihvatanja teme od strane NN veća:  DP</p>	<p>08.02.2019.</p>

Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	

**UNIVERSITY OF NOVI SAD**  
**FACULTY OF PHILOSOPHY**

**KEY WORD DOCUMENTATION**

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	MA Nataša Tančić
Mentor: MN	Svetlana Kostović, PhD, full professor
Title: TI	Determinants of teacher professional development in an inclusive school context
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia

Locality of publication: LP	AP Vojvodina, Novi Sad
Publication year: PY	2020.
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	21000, Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	Chapters:11/pages:205/picture:7/graphs:1/tables:20/references:249/appendices:3
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	School pedagogy; Pedeutology
Subject, Key words SKW	Professional development of teachers, continuing education, inclusion
UC	371.13/.14:376
Holding data: HD	The library of the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Univercity od Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	Professional development of teachers (PDT) is a complex and multidimensional phenomenon which has become one of the central themes,in the last decade and in many countries of the world, of educational policies and scientific research aimed at improving the quality of

educational work in contemporary- inclusive schools. The aim of this paper is to examine the correlation of external as well as internal, factors of personality of teachers as individuals, with their professional development, within the complex inclusive school context. With this research, we have aimed to examine the correlation of distinct: socio-demographic, personality and contextual factors with the professional development of teachers, to establish the determining factors and thus contribute to a more broadened view of existing practices in continuing education of teachers working in inclusive schools as contemporary school model. The theoretical framework of this paper is based on the following: Self-determination Theory of Motivation, as well as theories of two renowned American authors-General theory of Professional Development and Choice of Donald Super, as a broader theory, and the Theory of Professional Development of Teachers of Ralph Fessler, as domain-specific. Empirical research was conducted on a sample of 265 primary schools teachers in the territory of the City of Novi Sad. General findings of the research point to the existence of one determining factor- the positive attitude of teachers towards professional development- which was shown to be in the strongest correlation with participation of teachers in different forms of professional development. The second factor for which it was determined to be in a markedly lower, but still significant positive correlation with professional development is a self-assessed competency of teachers. Other predictors of PDT in the inclusive school are highly assessed self-efficacy in working within inclusive class, followed by socio-demographic factors of age and length of time spent on the job. Our findings suggest that the basic determinant of professional development, among teachers sampled for this study, comes from the group of personality factors, which is in line with Self-determination Theory of Motivation and Super's Theory of Professional Development. The findings of this research can potentially contribute to a more broadened view of existing practices in continuing education of teachers working in inclusive schools as the contemporary model of schools, as well as to support future attempts at creating educational policies. It is our view that the results of this research can be of significance to various actors in education, especially to teachers and school principals, as tools for reflection, as instigators to build competencies and to further professional development, as well as to affirm inclusive climate and culture in schools.



Accepted on Scientific Board on: AS	08th february 2019
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	

## **SADRŽAJ:**

Rezime.....	4
1.UVOD.....	6
2. TEORIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU .....	10
2.1. Savremena koncepcija škole-inkluzivna škola kao kontekst profesionalnog razvoja nastavnika.....	11
2.2. Teorija samoodređenja - Deci &Ryan .....	16
2.3. Teorija profesionalnog razvoja - Donald E. Super .....	24
2.4. Terorija profesionalnog razvoja- R.Fessler.....	28
3. PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA.....	32
3.1. Profesionalni razvoj nastavnika – put ka kvalitetnom obrazovanju za sve.....	33
3.2. Profesionalni razvoj nastavnika-diskurs evropske obrazovne politike .....	40
3.3. Profesionalni razvoj nastavnika i nove uloge nastavnika u diskursu doživotnog obrazovanja .....	47
3.4. Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika- modaliteti .....	54
3.5. Determinante profesionalnog razvoja nastavnika .....	58
3.6. Profesionalni razvoj nastavnika-refleksivnost i samoevaluacija.....	61
4. STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA KAO KOMPONENTA SISTEMA PROFESIONALNOG RAZVOJA NASTAVNIKA .....	67
4.1. Teorijski i normativni okvir stručnog usavršavanja nastavnika .....	68
4.2. Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji .....	71
4.3. Evaluacija stručnog usavršavanja nastavnika .....	74
4.4. Tipologije stručnog usavršavanja nastavnika.....	76
5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I STANDARDI KOMPETENCIJA ZA NASTAVNIČKU PROFESIJU .....	81

5.1. Kompetencije nastavnika kao činilac efikasnosti i kvaliteta obrazovanja .....	82
5.2. Evropski model ključnih kompetencija nastavnika.....	87
5.3. Nacionalni standardi kompetencija za nastavničku profesiju .....	88
6.PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA.....	94
7.METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	104
7.1. Predmet istraživanja .....	105
7.2. Cilj i zadaci istraživanja .....	106
7.3. Istraživačke hipoteze .....	107
7.4. Varijable istraživanja.....	108
7.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	113
7.6. Uzorak istraživanja.....	114
7.7. Procedura.....	117
7.8. Statističke analize podataka .....	118
8. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	120
8.1. Faktorska analiza Skale stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji ..	121
8.2. Faktorska analiza Skale samoprocene kompetentnosti nastavnika .....	123
8.3. Faktorska analiza Upitnika radne okoline.....	125
8.4. Faktorska anliza Upitnika inkluzivne kulture .....	128
8.5. Profesionalni razvoj nastavnika-participacija i iskustvo u oblicima SU.....	130
8.6. Preferencije nastavnika prema određenim oblicima i područjima SU .....	132
8.7. Deskriptivni podaci i pouzdanost varijabli .....	134
8.8. Relacije socio-demografskih faktora nastavnika i profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu .....	135
8.9. Relacije personalnih faktora nastavnika i profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu .....	136

8.10. Relacije kontekstualnih faktora i profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu.....	137
8.11. Doprinosi personalnih i kontekstualnih faktora u predikciji profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu .....	138
9. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA.....	140
10. LITERATURA.....	156
11. PRILOZI.....	176

## **DETERMINANTE PROFESIONALNOG RAZVOJA NASTAVNIKA U INKLUZIVNOM ŠKOLSKOM KONTEKSTU**

### **Rezime**

Profesionalni razvoj nastavnika je kompleksan i višeslojan fenomen koji se poslednjih decenija, u mnogim zemljama sveta, našao u središtu obrazovne politike i postao jedna od centralnih tema naučnih istraživanja usmerenih na unapređenje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada savremene- inkluzivne škole.

Predmet ovog rada je ispitivanje povezanosti faktora, kako iz spoljašnjeg okruženja, tako i iz unutrašnjeg, lično-psihološkog prostora nastavnika, kao pojedinca, sa njegovim profesionalnim razvojem u složenom inkluzivnom školskom kontekstu. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi povezanost seta različitih: socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih činilaca sa profesionalnim razvojem nastavnika, među njima utvrde determinišući činioci i time da doprinos pouzdanijem građenju slike o aktuelnoj praksi profesionalnog usavršavanja nastavnika u inkluzivnoj školi kao savremenom školskom modelu.

U radu su kao teorijska polazišta razmatrane: Teorija samoodređenja (Self –determination Theory) i dve teorije profesionalnog razvoja poznatih američkih autora – teorija profesionalnog razvoja (General theory of professional development and choice) Donalda Supera, kao opšta teorija i teorija profesionalnog razvoja nastavnika (Theory of professional development of teachers) Ralfa Feslera kao domen-specifična .

Empirijskim istraživanjem obuhvaćen je uzorak od 265 nastavnika osnovnih škola na teritoriji grada Novog Sada. Opšti nalaz istraživanja ukazuje na postojanje jednog determinišućeg faktora - pozitivan stav nastavnika prema profesionalnom razvoju - koji ostvaruje najjaču povezanost sa učešćem nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja. Drugi faktor koji ostvaruje znatno nižu ali značajnu pozitivnu povezanost sa profesionalnim razvojem je samoprocena kompetentnosti nastavnika. Ostali prediktori PRN u inkluzivnoj školi su visoko procenjena samoefikasnost u radu u inkluzivnim odeljenjima, starost i dužina radnog staža iz grupe socio-demografskih faktora.

Dobijeni rezultati pokazuju da je osnovna determinanta profesionalnog razvoja na uzorku ispitanika, obuhvaćenih ovim istraživanjem, iz grupe personalnih faktora, što je u skladu sa postavkama teorije samoodređenja i Superove teorije profesionalnog razvoja.

Nalazi istraživanja pretenduju da doprinesu građenju potpunije slike o aktuelnoj praksi profesionalnog usavršavanja nastavnika u inkluzivnoj školi, kao savremenom školskom modelu i da budu podrška u kreiranju budućih obrazovnih politika na ovom području.

Verujemo da rezultati istraživanja mogu biti značajni mnogim akterima u obrazovanju, naročito nastavnicima i direktorima u refleksiji vlastitog rada, kao podsticaj zagrađenje vlastitih kompetencija, profesionalni rast i razvoj, kao i afirmisanje inkluzivne klime i kulture škole.

Ključne reči: profesionalni razvoj nastavnika, stručno usavršavanje, inkluzija

## **DETERMINANTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS WITHIN AN INCLUSIVE SCHOOL CONTEXT**

### **Abstract**

Professional development of teachers (PDT) is a complex and multidimensional phenomenon which has become one of the central themes, in the last decade and in many countries of the world, of educational policies and scientific research aimed at improving the quality of educational work in contemporary- inclusive schools.

The aim of this paper is to examine the correlation of external as well as internal, factors of personality of teachers as individuals, with their professional development, within the complex inclusive school context. With this research, we have aimed to examine the correlation of distinct: socio-demographic, personality and contextual factors with the professional development of teachers, to establish the determining factors and thus contribute to a more broadened view of existing practices in continuing education of teachers working in inclusive schools as contemporary school model.

The theoretical framework of this paper is based on the following: Self-determination Theory of Motivation, as well as theories of two renowned American authors- General theory of Professional Development and Choice of Donald Super, as a broader theory, and the Theory of Professional Development of Teachers of Ralph Fessler, as domain-specific.

Empirical research was conducted on a sample of 265 primary school teachers in the territory of the City of Novi Sad. General findings of the research point to the existence of one determining factor- the positive attitude of teachers towards professional development- which was shown to be in the strongest correlation with participation of teachers in different forms of professional development. The second factor for which it was determined to be in a markedly lower, but still significant positive correlation with professional development is a self-assessed competency of teachers. Other predictors of PDT in the inclusive school are highly assessed self-efficacy in working within inclusive class, followed by socio-demographic factors of age and length of time spent on the job.

Our findings suggest that the basic determinant of professional development, among teachers sampled for this study, comes from the group of personality factors, which is in line with Self-determination Theory of Motivation and Super Theory of Professional Development.

The findings of this research can potentially contribute to a more broadened view of existing practices in continuing education of teachers working in inclusive schools as the contemporary model of schools, as well as to support future attempts at creating educational policies.

It is our view that the results of this research can be of significance to various actors in education, especially to teachers and school principals, as tools for reflection, as instigators to build competencies and to further professional development, as well as to affirm inclusive climate and culture in schools.

Keywords: professional development of teachers, continuing education, inclusion

„Budućnost nemaju oni koji znaju, već oni koji hoće da uče!“

P. Drucker

## **1.UVOD**

Kontinuirane reforme školskih sistema, koje se decenijama unazad odvijaju širom sveta, traže drugačije razumevanje, obrazovanje i praksu nastavnika. Odnos „društva znanja” prema nastavničkoj profesiji, međutim, duboko je paradoksalan. I dok sa novom obrazovnom paradigmom i stalnim obrazovnim inovacijama, nastavnička profesija postaje sve zahtevnija, a uloge i kompetencije nastavnika sve složenije, raznovrsnije i brojnije, položaj nastavnika u društvu je sve nezavidniji, a sama profesija, sve manje cenjena. Teško je i pobrojati šta se sve od današnjeg nastavnika očekuje da ostvari: prvenstveno se očekuje visoka senzitivnost prema pitanjima individualnih i kulturnih razlika učenika, promovisanje tolerancije, adekvatna i blagovremena reakcija na brojne nepredvidive situacije sa kojima se svakodnevno susreće, aktivna primena novih informacionih tehnologija, informisanost o novim saznanjima u oblasti svog rada, razumevanje potrebe i tokova razvoja društva, dece i mladih, identifikovanje kompetencija i veština koje su učenicima potrebne za život u savremenim uslovima i izalaženje načina kako da ih kod učenika razvija (OECD, 2010).

Aktuelni reformski procesi savremenih školskih sistema decenijama unazad odvijaju se sa ciljem implementiranja inkluzivnog obrazovanja. U skladu sa tim, savremena pedeutološka istraživanja poslednjih decenija bave se proučavanjem i modelovanjem sistema profesionalnog razvoja nastavnika. Govoreći o „novom nastavniku”, pojedini autori (Torres, 1996) ističu da nastavnik ima aktivnu ulogu partnera u vaspitno-obrazovnom procesu. U kontekstu rada sa učenicima, prevashodno pažnja nastavnika se sa jednosmernog plasiranja informacija i gotovih znanja, pomera ka kreiranju stimulativne sredine za učenje i aktivne podrške učenicima ka samostalnoj konstrukciji znanja (OECD, 2010). U obrazovnim politikama brojnih zemalja i savremenim pedeutološkim pogledima na profesiju nastavnika, očekivanja su usmerena ne samo na doslednu primenu nastavnog programa, već i na prilagođavanje i kreiranje sadržaja i načina rada u nastavi koji prate okolnosti i društveni kontekst u kome se odvija vaspitno-obrazovni rad.

Uloga voditelja, organizatora, savetnika, timskog saradnika su uloge koje pripadaju „novom nastavniku”(Torres,1996).

U konstituisanju inkluzije u obrazovanju kao „globalne agende“ (Dyson&Gallannaugh, 2007, prema: Artiles&Dyson, 2005) vodeću ulogu su imale inicijative međunarodnih organizacija, gde su se i razvile ključne ideje inkluzivnog obrazovanja kao aspekt socijalne inkluzije, kao i inicijative za podsticanje razvoja socijalno pravednijeg društva (Hebib i sar.,2019).Tokom poslednje tri decenije koncept inkluzije je kroz niz deklaracija i dokumenata, usvojenih na svetskim skupovima i konferencijama, definisan kao opšta strategija i društvena filozofija, te je praktična primena inkluzivnog obrazovanja postala imperativ globalne obrazovne politike i vodeći cilj u reformama i politikama zemalja širom sveta.

Podaci mnogih izveštaja o razvoju inkluzivne prakse, međutim, pokazuju da je realizacija inkluzije, ne samo na početku, već i nadalje praćena mnogim teškoćama, dilemama i izazovima. Na relativno skromne rezultate, u odnosu na početna očekivanja, ukazuju prvenstveno noviji međunarodni izveštaji i komparacije o implementaciji inkluzije,koji beleže različit napredak i efekte njene primene u različitim sredinama i školskim sistemima. Istraživanja koja su se razvila paralelno sa afirmacijom inkluzije u obrazovanju, ukazuju da na kvalitet inkluzivne prakse u obrazovnim institucijama i planirane ishode u skladu sa standardima inkluzije, dominantan i najznačajniji uticaj imaju pedagoški stavovi i nivo razvijenosti ključnih kompetencija, pre svega nastavnika, ali i svih drugih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa u inkluzivnoj školi.

Rezultatima niza empirijskih istraživanja, u svetu, i kod nas, potvrđena je povezanost profesionalne osposobljenosti nastavnika, tokom bazičnog obrazovanja sa nivoom prihvatanja i pozitivnog stava prema inkluziji, kao i sa motivisanošću nastavnika da se uključe u programe stručnog usavršavanja za rad u inkluzivnim odeljenjima (Đermanov, 2013; Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Vujačić-Lazarević i Đević, 2015;Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; UNESCO 2008; Hanson et al., 2001).

S obzirom da su u dosadašnjoj empirijskoj građi nastavnici identifikovani kao najznačajnija, ali i najslabija karika u sistemu uspešnog sprovođenja inkluzije, najčešće usled



nedostataka kompetencija za rad u inkluzivnim odeljenjima, opredelili smo se da u ovom istraživanju ispitamo koji činioci dominantno utiču na profesionalni razvoj nastavnika, sticanje i usavršavanje neophodnih kompetencija, njihovu (samo)efikasnost u radu, a time i na kvalitet inkluzivne prakse u školama. Imajući u vidu mnoštvo dilema koje se u konceptualizovanju kompetencija i profesionalnih uloga nastavnika postavljaju pred istraživače i teoretičare, našom studijom nastojali smo da proučavanje profesionalnog razvoja nastavnika aktuelizujemo i sa aspekta proučavanja mogućih prediktora tog razvoja u kontekstu inkluzije. U radu se, dakle, profesionalni razvoj nastavnika posmatra u okvirima paradigme savremene - inkluzivne škole.

U radu se argumentuje stanovište da je nastavnik lider u procesu obrazovne inkluzije i ključni inicijator doživotnog obrazovanja i učenja, kako vlastitog, tako i svojih učenika. Nastavnike je u praksi za tu lidersku ulogu neophodno profesionalno osnažiti i stvoriti uslove da oni svoje kompetencije kontinuirano obogaćuju i unapređuju kroz formalno i neformalno obrazovanje i usavršavanje. Odmah do adekvatne osposobljenosti nastavnika, za implementaciju i razvoj inkluzivne prakse, jednako je važno afirmisati inkluzivnu kulturu i razvijati klimu školskog rada koja će usmeravati praksu i praktičare ka inkluziji. Sve to, ukazuje, ne samo na multidimenzionalnu prirodu nastavnikovog rada, nego i na systemske, kontekstualne i sa njima povezane personalne činioce, koji mogu promovisati, kao i ograničavati, lični i organizacioni profesionalni rast i razvoj nastavnika. U skladu sa tim, savremena pedagoška istraživanja se poslednjih decenija intenzivno bave proučavanjem i modelovanjem sistema profesionalnog razvoja nastavnika.

Profesionalni razvoj u radu se posmatra kao proces koji se odvija dugoročno na konzistentan način i u kome nastavnik ima podršku i pomoć u unapređivanju znanja i veština. U tom procesu nastavnik radi sa mentorom, kolegama ili samostalno, težeći da na sebi svojstven način usavrši sebe. Profesionalni razvoj kao izvoriste koristi svakodnevnu praksu i zasniva se na modelu „rasta”, a ne na modelu nedostatka (Kostović, 2005). Profesionalni razvoj određujemo kao kontinuirani, transformativni proces u kojem je nastavnik aktivan učesnik u procesu učenja, istraživač svoje prakse, agens promene (Džinović i Đerić, 2012; Džinović-Đević i Đerić, 2013).

Poseban fokus u našem radu stavljen je na aktuelnu obrazovnu politiku i praksu profesionalnog razvoja nastavnika u našoj zemlji, kroz prikaz istraživanja i analizu različitih

važćih dokumenata kojima je regulisan institucionalni okvir obrazovanja. Prikazana su istraživanja, koja su za predmet imala utvrđivanje determinanti profesionalnog razvoja nastavnika, kao i značaj kulture (samo)evaluacije u procesu profesionalnog razvoja nastavnika. Uprkos činjenici da postoje brojna istraživanja u kojima je utvrđena neosporna pozitivna povezanost niza socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih faktora sa profesionalnim razvojem nastavnika, nije dovoljno razjašnjeno koji faktori su dominantni i ostvaruju značajan uticaj na profesionalni razvoj nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu. Sistem obrazovanja i usavršavanja nastavnika predstavlja samo okvir u kome se profesionalni razvoj odvija. Tek proučavanjem načina na koji se taj razvoj odvija u inkluzivnom školskom kontekstu, možemo da identifikujemo prednosti, dobre prakse, ali i propuste i adekvatne načine za unapređenje.

Kroz naše (eksplorativno) istraživanje prediktora profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu, verujemo da je moguće iz perspektive samih nastavnika, sagledati dominantne karakteristike profesionalnog razvoja (preferencije nastavnika, raznovrsnost i zastupljenost pojedinih oblika profesionalnog usavršavanja) i neke od značajnih činilaca koji ga determinišu. Njihovo mapiranje, kao i dalje proučavanje neophodno je, kako bi se mogli kreirati i razviti predlozi za unapređenje kvaliteta same prakse. Pored teorijsko-istraživačkih ciljeva rad ima i prakseološku dimenziju, budući da je istraživanje bilo inspirisano potrebom da se determinante profesionalnog razvoja nastavnika rasvetle i u kontekstu inkluzivne škole i tako doprinese unapređenju same prakse i daljoj afirmaciji inkluzije u obrazovanju, kod nas.

## **2. TEORIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU**

## **2.1. Savremena koncepcija škole-inkluzivna škola kao kontekst profesionalnog razvoja nastavnika**

Aktuelne globalizacijske promene oslikavaju se i na promene unutar škole. Te promene, vezane za obrazovne koncepcije, ciljeve, sadržaje i načine rada potkrepljuju tvrdnju: „Sasvim je sigurno da je vreme tradicionalne škole i njenog otpora promenama za nama“... i „da je škola kao rigidan, zatvoreni sistem sa vrlo ograničenim koordinatama u smislu prostora, vremena i sadržaja, daleko iza nas“ (Kostović,2005:7). „Sadašnja, a naročito buduća koncepcija škole“, kako se dalje navodi „ima uporište u njenom kontinuiranom menjanju i transformisanju, kako škole u celini tako i njenih pojedinačnih segmenata. To je uslov njenog opstanka i istovremeno njen najbolji odgovor na aktuelne društvene promene i zahteve. Pravac promene škole trebao bi da vodi ka modelu škole „po meri učenika“ kroz prizmu tri važna podsistema ili aspekta školskog vaspitanja i obrazovanja, a to su: programsko–sadržajni; pedagoško–didaktički i socijalno–psihološki aspekt škole“ (ibid:7). Ovakav model korespondira sa koncepcijom inkluzije i čini jedinstvo pedagoških mera sa ciljem, da se svakom detetu omogući da se razvija odgovarajućim tempom.

Kroz analizu pedagoške literature moguće je zaključiti da je poslednjih decenija u obrazovnoj politici mnogih zemalja prisutno ne samo deklarativno, već i stvarno nastojanje da se svakom detetu, bez diskriminacije i segregacije, omogući kvalitetno obrazovanje. Ostvarivanje ovog humanističkog principa jednakosti, koji se temelji na Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima-pravu na obrazovanje usmerenom ka celokupnom razvitku ličnosti (UN,1948), postaje ostvarivo tek kroz ideju i koncept inkluzije,nakon pola veka od usvajanja deklaracije- imperativ svetske obrazovne politike. U kontekstu ostvarivanja ljudskih prava inkluzija se može posmatrati i kao odgovor društva na jedan od najvećih problema življenja danas, a to je isključenost velikog broja ljudi iz ekonomskog, socijalnog, političkog i kulturnog života.

U obrazovanju, inkluziju je potrebno posmatrati kroz sva tri aspekta školskog konteksta (programsko-sadržajni,pedagoško–didaktički i socijalno–psihološki aspekt). Kada je reč o sprovođenju inkluzije, sa programsko-sadržajnog aspekta, savremena nastava, određuje se terminima diferencijacija, individualizacija i podsticanje inicijativnosti učenika,te je savremena-

inkluzivna škola, upravo model, koji u svoj fokus stavlja učenika i pružanje podrške u učenju i učešću. Dosledna primena koncepta inkluzije, zahteva transformaciju tradicionalnog sistema školskog obrazovanja i nastave, i to ne samo u pogledu programa i metoda, nego i očekivanja i drugih činilaca obrazovnog procesa. Primarno pitanje savremene- inkluzivne škole, dakle, nije šta učiti, nego, kako učiti. Didaktički koncept vaspitno-obrazovnog rada, uslovljen je savremenim shvatanjem prirode učenja i temelji se na razvijanju sposobnosti učenja i pružanju podrške učenicima. Razvoju koncepcije savremene-inkluzivne škole, mogu da doprinesu njen implicitni i eksplicitni kurikulum, odnosno celokupni etos škole, stavovi i uverenja nastavnika, nastavne metode i oblici rada, itd. jer od strukture i kvaliteta relacija, koje se uspostavljaju unutar vaspitno-obrazovnog procesa, bitno zavise krajnji efekti.

Generalno posmatrano, prihvatanje i uvažavanje različitosti u društvu predstavlja osnovu stvaranja inkluzivnog društva u kojem se podržava osećaj prihvaćenosti svih njegovih članova. Prvi stub stvaranja ovakvog društva je obrazovanje. „Formalnim školovanjem neophodno je podsticanje individualnog razvoja, prihvatanje i poštovanje ličnih sposobnosti i sklonosti, porodičnog i kulturnog nasleđa i osobenosti društvenih uslova u kojima pojedinac živi. Zadatak škole je da svakom učeniku pruži priliku da razvija svoje potencijale i odrasta u klimi uvažavanja i poštovanja. Škola koja postavi sebi takav zadatak postaje inkluzivna škola – umesto samo za neke, ona je mesto kvalitetnog obrazovanja za sve učenike. Sistematska transformacija škole u zajednicu čija je primarna vrednost uvažavanje različitosti omogućena je uvođenjem inkluzivnog obrazovanja“ (Đević i Gutvajn, 2018:10).

Kada je reč o pojmu inkluzivnog obrazovanja, postoje vema različita poimanja i razmišljanja autora. U kontekstu unapređivanja kvaliteta i dostupnosti obrazovanja, „inkluzija se najčešće određuje kao teorija, filozofija, proces, obrazovna politika...“ (Đukić, Đermanov i Kosanović, 2011:21; Cerić, 2008:49). U širem smislu, inkluzija se „odnosi na proces putem kojeg se kreiraju mogućnosti da svaka ličnost, bez obzira na životna iskustva i okolnosti, može da razvija svoje potencijale, a inkluzivno društvo karakterišu smanjivanje nejednakosti, te balans između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije“ (Cerić, 2008:50). Pojedini autori (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2000 prema: Đukić i sar., 2011) pri definisanju inkluzije upućuju na njeno određenje kao filozofije u kojoj polaznu osnovu čini shvatanje o

jednakosti prava i mogućnosti svih učesnika, a u skladu sa tim se, pod inkluzivnim obrazovanjem, podrazumeva praksa uključivanja svih učenika kojima je neophodna dodatna podrška. Sve to zahteva školu koja će suštinski zadovoljiti pojedinačne i specifične obrazovne potrebe svakog učenika, a ne samo dostupnost škole svim učenicima (Zuković i Popović, 2011; Kostović, Milutinović, Zuković, Borovica i Lungulov, 2011).

Republika Srbija je 2000-te godine započela opsežnu reformu sistema obrazovanja u kojoj su okvir i smernice za uvođenje inkluzije postavljene u skladu sa opštim pravcem razvoja sistema obrazovanja u Evropskoj uniji. Kako je u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja definisano, „inkluzivno obrazovanje se odnosi na decu i učenike iz osetljivih grupa kojima je, usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju” (Kostović i sar., 2011; *Sl. glasnik RS*, br. 88/2017).

Analiza postojeće zakonske regulative i istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u Srbiji pokazuje da zakonodavni i strateški okvir predstavljaju valjanu, polaznu osnovu za ravnopravno uključivanje u obrazovni sistem i pristup kvalitetnom obrazovanju za svu decu ali da postoje brojne dileme i problemi, sa kojima se u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja, suočavaju zaposleni u obrazovanju, deca i njihovi roditelji. Nedovoljno poznavanje i razumevanje pravnog okvira inkluzivnog obrazovanja dovodi do različitih nejasnoća u njegovom sprovođenju u samoj praksi. Trenutnim okvirom podrške, posmatrano sa različitih aspekata (zdravstvenog, socijalnog i obrazovnog) i danas je obuhvaćen veoma mali broj dece, a razlog tome su brojni problemi u razumevanju koncepta dodatne podrške i njene implementacije u praksi. Sam društveni kontekst, u kome se primenjuju novormativna rešenja, zasićen je brojnim preprekama različite prirode (neadekvatni materijalno-tehički uslovi u školama, veliki broj učenika u odeljenjima, nedovoljna obučenost nastavnika, predrasude, sistem vrednosti, itd.)

Za članove prosvetnih vlasti i nosioce promena u obrazovnoj praksi, podaci o teškoćama i preprekama, na različitim nivoima funkcionisanja sistema implementacije inkluzije, bili su očekivani na početku njene primene (Đermanov i sar., 2012). Međutim, autori zapažaju, da iako je inkluzija već tri decenije u središtu međunarodne obrazovne politike i da predstavlja ključnu reformsku ambiciju, inkluzivno obrazovanje i dalje prate izvesne nedoumice, nesigurnost i

suprotstavljena mišljenja. Sa jedne strane, postoji snažna podrška uključenosti i ostvarivanju socijalnih ciljeva vaspitanja i obrazovanja, uz krajnje pozitivan stav učesnika vaspitno obrazovne delatnosti, a sa druge strane, su sve učestaliji kontra argumenti, protivnika inkluzivnog obrazovanja da sistem redovnog školovanja nije adekvatno pripremljen za implementaciju inkluzije, kao i da je ona, veoma teško ostvariva. Tenzije se, usled toga, neminovno javljaju unutar i između tri nivoa sistema: na makro nivou funkcionisanja obrazovnog sistema, na nivou škole kao organizacije i na nivou pojedinca (Đermanov i sar, 2012; Michailakis&Reich, 2009). Pored rečenog, zanimljivo i značajno je zapažanje nekih autora, da je senzibilizacija nastavnika, kao i razvoj profesionalnih veština, zapravo rezultat poučavanja u inkluzivnom okruženju (Begeny&Martens, 2007; Waldron&McLeskey, 2010).

Razumljivo je da je stvaranje inkluzivnih obrazovnih sistema, inicirano međunarodnim inicijativama, dokumentima i konvencijama, donelo nove uloge nastavnicima. Mađutim, podrška razvoju i akademskoj uspešnosti svakog deteta u školama je veliki izazov za nastavnike, zbog niza razloga: ograničenih materijalnih, prostornih i kadrovskih resursa, povećanog broja inkluzivnih učenika, višestrukih kriterijuma prema kojima su deca kategorisana kao inkluzivni učenici, zatim, brojnih razloga neangažovanja pedagoških asistenata, neplanskog stručnog usavršavanja, pritiska i očekivanja roditelja učenika i svih drugih aktera u tom procesu.

S obzirom da su nastavnici opravdano prepoznati, kao ključni akteri u prihvatanju inkluzije obrazovanju, razumevanje njihove perspektive je veoma važno za unapređenje postojećeg stanja kvaliteta inkluzije u školama. Dakle, zemlje koje nastoje da unaprede kvalitet vaspitno-obrazovne inkluzije u redovnim školama, uz uvažavanje sopstvenog socijalno-kulturnog konteksta, treba da istražuju kako nastavnici vide različite aspekte inkluzivnog obrazovanja i kako procenjuju sopstvene kompetencije za rad u inkluzivnoj školi (Knežević Florić i sar., 2018).

Efikasnost i kvalitet inkluzivnog obrazovanja, predmet je evaluacije na različite načine. Rezultati istraživanja tako pokazuju, da razvijanju pozitivnog odnosa nastavnika prema učenicima kojima je neophodna dodatna podrška i inkluzivnom obrazovanju, u velikoj meri doprinose adekvatna obuka i stručna i organizaciona podrška, koju nastavnici dobijaju na nivou

škole i obrazovnog sistema (Lambe & Bones, 2007; Tait & Purdie, 2000). Zbog toga je, u funkciji postizanja boljih efekata inkluzivnog obrazovanja, nastavnike potrebno dodatno osnažiti, kroz organizovanje raznovrsnijih programa stručnog usavršavanja, obezbeđivanje kvalitetnijih uslova za rad u školama, stručne i finansijske podrške kao i umrežavanja institucija, stručnjaka, roditelja i lokalne zajednice. Dalje, nalazi empirijskih istraživanja potvrđuju uticaj profesionalne osposobljenosti učitelja i nastavnika, stečene tokom inicijalnog obrazovanja na nivo spremnosti nastavnika da se uključe u programe stručnog usavršavanja za rad u inkluzivnim odeljenjima u školi. Jednom rečju, savremena škola zahteva samosvesne nastavnike spremne za izazove, nastavnike koji svakodnevno profesionalno napreduju, koristeći raspoložive resurse sa ciljem da obezvede ravnopravnost i dostupnosti obrazovanja za svu decu. S tim u vezi, danas se sve češće govori o tri nezaobilazne komponente nastavničkih kompetencija: osposobljenost za personalizovani pristup učenju; pripremljenost za razumevanje i poštovanje različitosti te posvećenost vrednostima socijalne inkluzije (Macura-Milovanović i sar., 2009).

Razume se da je za proces uvođenja inkluzije u obrazovni sistem od velike važnosti poznavanje svih činilaca, koji mogu da omoguće i otežaju očekivane pozitivne efekte. Za uspeh inkluzivnog procesa, značajni su nesumnjivo stavovi svih aktera u obrazovnom procesu, ali su naročito važni, stavovi nastavnika, koji u velikoj meri determinišu uspešnost inkluzivne prakse u školi (Avramidis et al., 2000; Hrnjica, 1991, 2004; Suzić, 2008). Pored značaja pozitivanog stava nastavnika, u pomenutim istraživanjima je utvrđeno i da su nastavnici sa konkretnim iskustvom u realizovanju inkluzivnog programa i formalnim kompetencijama stečenim kroz INSET programe, iskazali znatno pozitivnije stavove i spremnost na dalje usavršavanje. To, svakako, ohrabruje na dalji rad na razvoju nastavničkih kompetencija i opravdava dosadašnje uložene napore. Shodno tome, izuzetna pažnja se posvećuje senzibilizaciji i stručnom pripremanju nastavnika za rad u inkluzivnoj školi, budući da je iz prakse poznato da implementacija, efekti i održivost ideje inkluzije presudno zavise od prihvaćenosti inkluzije kod nastavnika ali i od valjano koncipiranog programa inicijalnog obrazovanja nastavnika i programa stručnog usavršavanja (Avramidis et al., 2000; Vujačić, 2006; Subban & Sharma, 2006).

Da bi se unapredio kvalitet rada sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška u učenju, a i da bi se nastavnici osećali kompetentnijim i sigurnijim u svom radu, neophodne su



promene u sistemu inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovom daljem profesionalnom usavršavanju. Obrazovanje učitelja i predmetnih nastavnika je u ovoj oblasti moguće unaprediti tokom inicijalnog obrazovanja, kroz veću zastupljenost sadržaja iz ove oblasti u postojećim predmetima ili kroz uvođenje novih predmeta, čiji bi sadržaji obuhvatili teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja i praktična rešenja u radu sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška u učenju. Stručno usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti, potrebno je funkcionalizovati i zasnovati na prethodnom snimanju stanja i uvida u konkretne potrebe škola i nastavnika (Vujačić i sar., 2018).

## **2.2. Teorija samoodređenja (Self-determination Theory TSO)**

Profesionalni standardi učenja i poučavanja u školama (Nord Carolina Comission, 2006, prema: Kostović i Oljača, 2012), fokus obrazovanja nastavnika sve više pomeraju u domen lične motivacije i odgovornosti. Predviđa se, naime, da će se u 21. veku od nastavnika očekivati, da pored ispunjavanja brojnih zahteva, navedenih u ovom izveštaju, razviju i sposobnost da „sami rade” na sopstvenom profesionalnom razvoju, imajući u vidu vrednosti doživotnog obrazovanja, kao i da podstiču svoje učenike na kontinuirano učenje i razvoj (Ibid). Navedeno govori, ne samo u prilog već iznetom stavu da je nastavnik ključni činilac kvalitetnog obrazovanja, nego i da je za kvalitet nastavnog rada, od izuzetne važnosti, pored stručne osposobljenosti i motivisanost za kontinuirano profesionalno učenje i usavršavanje.

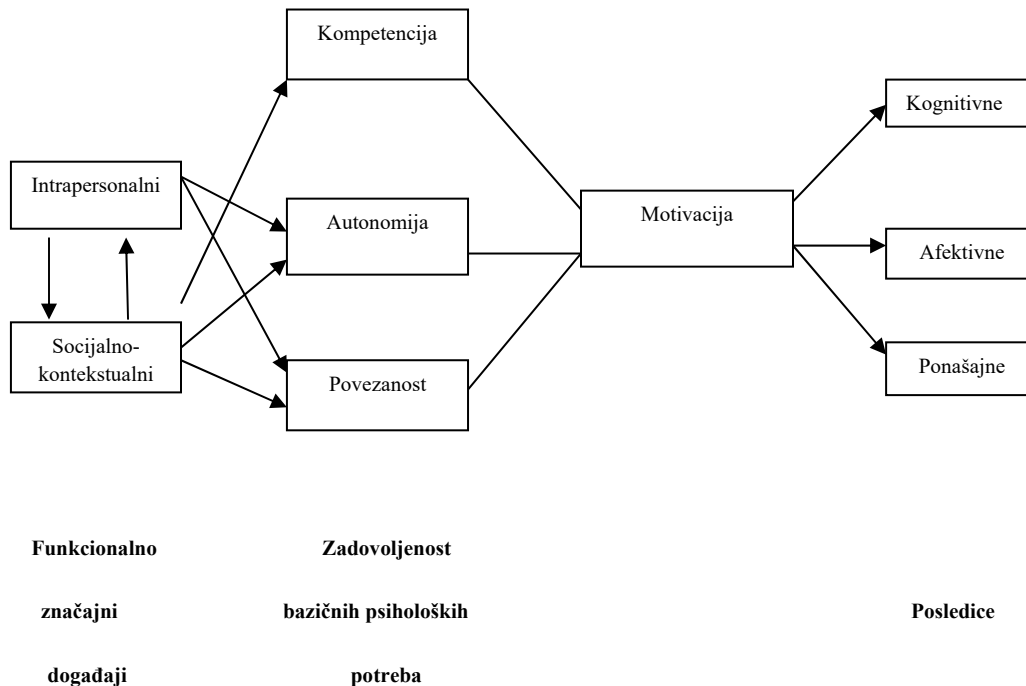
Na značaj motivacije nastavnika za kontinuirano (profesionalno) obrazovanje i učenje upućuju i savremeni, konstruktivistički pristupi konceptualizacije nastavnog kurikuluma u kojima se podržava kreiranje kurikuluma, koji uvažava i podstiče motivaciju svakog pojedinca. Uočeno je da organizacija nastavnog procesa na temelju takvih (otvorenih i fleksibilnih) kurikuluma doprinosi većem uključivanju pojedinaca u nastavne aktivnosti i utiče na kvalitet i kvantitet stečenog znanja (Glynn at al., 2005; Weissman&Boning, 2003; Vizek Vidović i dr, 2003). Pored toga, sasvim je jasno, da reforme, ma kakvim ishodom vodile, ne mogu biti uspešne ukoliko nije prisutna motivacija (Kostović, 2006). Motivacija pojedinca za

profesionalni razvoj je velikoj meri detriminirana činionicima iz okruženja, pa je neophodno da menadžment škole motiviše zaposlene na profesionalni razvoj i da doprinosi održavanju postojećeg interesovanja; da podstiče i uključuje sve nastavnike koji su novopridošli u školski kolektiv u taj proces, a da sve to konačno vodi unapređenju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. Drugim rečima, uspešan školski menadžment morao bi intervenirati, pre svega na intrinzičnom setu faktora, da bi nastavnicima omogućio da ispolje vlastiti motiv postignuća, tako što će podsticati profesionalni razvoj, podići nivo odgovornosti koje preuzima nastavnik, omogućiti samoinicijativu za profesionalni razvoj, pružiti izazovne situacije u nastavnoj praksi i negovati klimu podrške profesionalnom razvoju, visokih očekivanja i poverenja u nastavnike.

Isticanje brojnih autora (Zimmerman, 1990, 2000; Pintrich, 2003; Vizek Vidović i dr., 2003) o važnosti podsticajnog socio-emocionalnog okruženja sa fokusom na samousmereno učenje i autonomnost pojedinca u određenim aktivnostima, usmerila je našu pažnju da prilikom teorijske konceptualizacije našeg istraživanja, razmotrimo savremene teorije motivacije (Šarčević, 2017). Opredelili smo se za teoriju samodeterminacije ili teoriju samoodređenja (Self-Determination Theory; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985) koja teorijski objedinjuje i integriše saznanja mnogih ranijih teorija motivacije, a pripada novijim teorijama motivacije.

Deci i Ragan (Deci&Ryan, 1985) su ovu teoriju primarno razvili sedamdesetih godina XX veka u cilju tumačenja kontinuuma samoregulacije motivacije, koji započinje amotivacijom, preko različitih nivoa ekstrinzične motivacije i vodi do intrinzične motivacije. Ključni konstrukt teorije, samoodređenje, autori definišu „kao osećaj slobode pri obavljanju različitih aktivnosti, za koje se smatra da mogu biti od životne važnosti, predmet interesovanja i potreba, određene osobe” (Deci & Ryan, 2000, Šarčević, 2017; prema: Malčić, 2017:75). TSO se kroz višegodišnji rad i istraživanja dalje razvijala da bi danas predstavljala složenu sveobuhvatnu teoriju u kojoj su opisani svi aspekti funkcionisanja jedne individue, od bazičnih psiholoških potreba, emocija, kognicija koje su urođene, pa do regulacija ponašanja, koja su u potpunosti determinisana socijalnim kontekstom (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2008; Šarčević, 2017). Sami autori istakli su da TSO predstavlja nov način posmatranja ljudskog ponašanja, kao i onoga što pokreće to ponašanje. Polaznu osnovu teorije čini pretpostavka o značajnom uticaju sredine (okruženja) u

zadovoljavanju osnovnih psiholoških potreba (Ryan & Deci, 2000), a razvoj pojedinca se odvija putem interakcije između urođenih predispozicija i spoljašnjih uticaja (slika 1).



Slika 1 Model ključnih relacija teorije samoodređenja (adaptirano prema Weiss & Amorose, 2008, prema: Malčić, 2017:76)

Bazične pretpostavke TSO predstavljene su kroz prizmu sledeće četiri sub-teorije:

- Teoriju bazičnih psiholoških potreba (engl. Basic needs theory)
- Teoriju orgazmičke integracije (engl. Organismic integration theory)
- Teoriju kognitivne evaluacije (engl. Cognitive evaluation theory)
- Teoriju kauzalne orijentacije (engl. Causality orientation theory).

## I Teorija bazičnih psiholoških potreba

Bazične psihološke potrebe autori ove teorije definišu kao „unutrašnja psihološka svojstva neophodna za psihološki rast i razvoj, integritet i blagostanje” (Deci & Ryan, 2000:229). Tri bazične psihološke potrebe, predstavljene u ovoj teoriji su: *potreba za autonomijom*, *potreba za povezanošću* i *potreba za kompetencijom*, čijim zadovoljenjem je određeno dalje optimalno funkcionisanje pojedinca (Deci & Ryan, 1985, prema: Malčić, 2017:75). Zadovoljenje navedenih potreba isključivo zavisi od socijalnog konteksta odnosno spoljašnjeg okruženja, pa se one u skladu sa tim nazivaju orgazmičkim.

*Bazična psihološka potreba za autonomijom* predstavlja potrebu ljudske individue da samostalno bira sopstvene aktivnosti u skladu sa ličnim težnjama, potrebama i mišljenjem. Autonomija u TSO predstavlja centralni pojam i poistovećuje se sa terminom samoodređenost. Još u periodu ranog detinjstva, a naročito u periodu adolescencije, dolazi do sve jačeg izražavanja potrebe za autonomijom.

Prema autorima teorije (Deci & Ryan, 1985) *bazična psihološka potreba za kompetentnošću* ispoljava se kao potreba za postizanjem cilja u društvu uz prevazilaženje prepreka i izazova, a u cilju doživljavanja lične sposobnosti i prosperiteta. Rezultat interakcije čoveka i društvene sredine je afirmacija i kompetentnost.

Potreba ljudskog bića za brigom drugih i težnji ka osećaju pripadnosti predstavlja *bazičnu psihološku potrebu za povezanošću*. Zadovoljenje ove potrebe prevashodno je važno kada je reč o motivaciji ličnosti kao i sposobnosti efikasnog prevladavanja poteškoća i prepreka (Reeve, 2010). Potreba za pripadnošću svoje mesto zauzima u nekoliko poznatih psiholoških teorija (Maslovljeva hijerarhija potreba (1982); Teorija o afektivnoj privrženosti Bowlby (1988). Postoji konsenzus autora oko stava da je zadovoljenje bazične psihološke potrebe za povezanošću od velike važnosti za psihološki napredak individue kao i njen razvoj (Šarčević, 2017).

## II Teorija orgazmičke integracije

Pregledom literature može se zaključiti da Teorija orgazmičke integracije predstavlja teoriju u kojoj centralno mesto zauzimaju razvoj i diferencijacija spoljašnje motivacije. „Uticaj ekstrinzičnih resursa (engl. extrinsic – spoljašnji) na motivaciju može da deluje do određenog stepena ali svakako ne do onog dokle mogu internalizovani motive. U objašnjenju teorije orgazmičke integracije Deci (1975) navodi da ljudi sopstvenu motivaciju percipiraju na osnovu spoljašnjih okolnosti u kojima se neko ponašanje dešava” (Vuković, 2016:15). Takođe je utvrdio da se „uključivanjem ekstrinzične motivacije, smanjuje intrinzična, što dovodi do pomeranja sa unutrašnjeg lokusa na spoljašnji pa tako određena osoba umesto da radi određene radnje radi ličnog zadovoljstva, radi to u cilju zadovoljavanja nekih spoljašnjih kriterijuma (npr. plate, očekivanja menadžmenta škole). Ekstrinzična motivacija, takođe smanjuje i osećaj kompetentnosti i samodeterminacije (Deci, 1975). Kao važna implikacija ove teorije može se izdvojiti ljudsko nastojanje da se podsticaji iz sredine internalizuju, a potom i prihvataju kao lični konstrukt (Ryan, 1993)” (Šarčević, 2017:35, 36). Drugim rečima, ponašanja osobe mogu biti sagledana kroz kontinuum motivacije kao samoodređena, kontrolisana i amotivisana.

## III Teorija kognitivne evaluacije

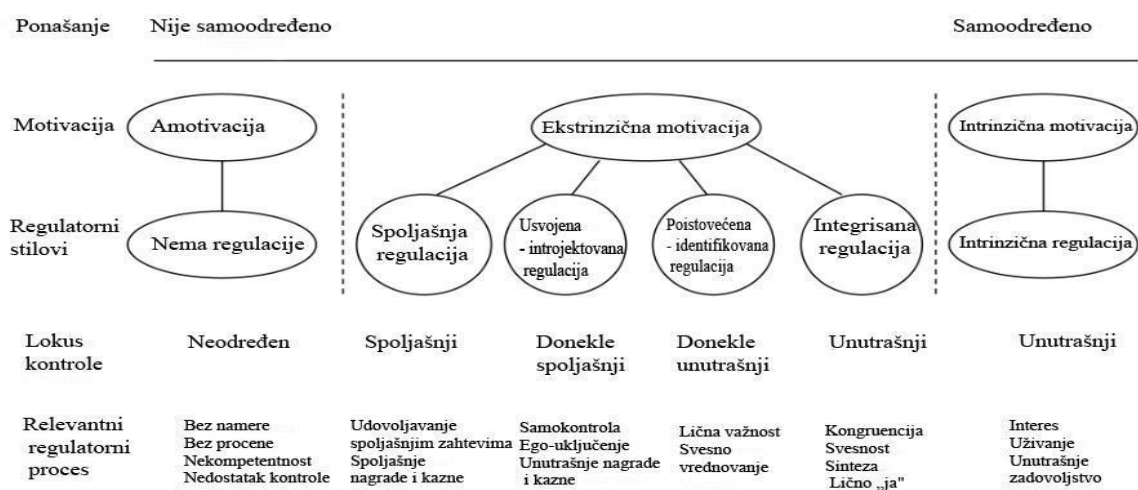
Najmlađa sub teorija u okviru teorije samoodređenja je Teorija kognitivne evaluacije (Deci&Ryan, 1985). „Ova teorija je usmerena na proučavanje i objašnjavanje značaja društvenog konteksta u objašnjavanju varijabiliteta unutrašnje motivacije. Intrinzična, unutrašnja motivacija (engl. *intrinsic* – esencijalni konstitutivni deo nečega), proizvodi ponašanje sama po sebi, jer aktivnost koja se izvodi je sama po sebi interesantna i siguran je izvor zadovoljstva” (Vuković, 2016:15). Kada postoji zainteresovanost za ono što radi, čovek pokazuje radoznalost, ispituje nove podsticaje i radi u cilju savladavanja novih izazova (Deci, 1975). Kao opozit tome, ekstrinzična (spoljašnja) motivacija, određena je spoljašnjim podsticajima i uticajima. Jasan primer eksterno motivisanog ponašanja je angažovanje radi postizanja nagrade ili izbegavanje kazne.

#### IV Teorija kauzalne orijentacije

Poslednja, a ne manje važna, sub teorija u okviru Teorije samoodređenja je Teorija kauzalne orijentacije. „Ona objašnjava jasne razlike u motivacionoj usmerenosti ka društvenom okruženju kao i načine regulisanja ponašanja individue. U teoriji su opisane tri uzročne orijentacije: orijentacija ka autonomiji; orijentacija ka kontroli i orijentacija ka amotivaciji” (Deci & Ryan, 1985, prema: Malčić, 2017:75).

\*\*\*

U kontekstu razumevanja motivisanog ponašanja, naročito kada je profesionalni razvoj nastavnika u pitanju, ima primena nalaza Teorije samoodređenja. Uvođenjem normativnih standarda kao ekstrinzičnog motivatora, umanjuje se unutrašnja motivisanost nastavnika koja doprinosi višem nivou radne efikasnosti. Ovakav efekat može se tumačiti kao posledica smanjenja osećaja autonomije prilikom izvršavanja određenih zadataka i aktivnosti. Radi provere praktične primene i vrednosti dobijenih saznanja, Disi i Rajan sproveli su niz istraživanja, što je potom rezultiralo kreiranjem kontinuumu samoodređenja (Deci & Ryan, 1985; Šarčević, 2017).



Slika 2 Kontinuum samoodređenja prema SDT (Ryan, & Deci, 2000:61)

U predstavljenoj šemi (Slika 2) sa leve strane kontinuuma se nalazi *amotivacija* koja, se definiše kao potpuno odsustvo motivacije iz čega proizilazi nemogućnost percepcije kontigencije između ishoda i aktivnosti. U kontekstu problema ovog istraživanja, kada su nastavnici amotivisani prema sopstvenom profesionalnom usavršavanju, imaju osećaj nekompetentnosti, detektujući spoljašnje faktore kao uzročnike sopstvenog ponašanja ili odsustva reakcije i mogućnosti kontrolisanja aktuelne situacije. Nastavnici koji su amotivisani, zapitaju se zbog čega je važno stručno usavršavanje nakon inicijalnog obrazovanja, zbog čega uglavnom u savremenom školskom kontekstu koji prati aktuelne reforme, veoma teško uspevaju da odgovore na izazove u svakodnevnom radu? (Vallerand, 1991 prema: Šarčević, 2017).

*Spoljašnja motivacija* u predstavljenoj šemi podrazumeva svako ponašanje individue koje nije samodeterminisano i čini ekstrinzičnu motivaciju manifestovanu kao zadovoljavanje spoljašnjih zahteva (Šarčević, 2017). Ekstrinzična ili spoljašnja motivacija, u većini relevantnih izvora predstavljena kao opozit unutrašnjoj motivaciji obuhvata ponašanja koja su potkrepljena spoljašnjim faktorima. Disi i Rajan ukazuju na postojanje više tipova spoljašnje motivacije, a njihove razlike određene su prema stepenu samoodređenja i percipiranom lokusu kontrole. Pa tako autor Velki (2011) navodi sledeće:

- ❖ spoljašnja regulacija - nimalo samoodređeno ponašanje (pr. učestvujem u različitim oblicima profesionalnog razvoja jer je to u skladu sa pravilima i moram );
- ❖ introjektovana regulacija - nizak nivo samoregulacije, u veoma maloj meri samoodređeno ponašanje (pr. učestvujem u različitim oblicima profesionalnog razvoja jer osećam grižu savesti ukoliko to ne činim);
- ❖ identifikacija – visok nivo samoodređenja, većinski samoodređeno ponašanje (pr. učestvujem u različitim oblicima profesionalnog razvoja jer je to za mene prioritet);
- ❖ integracija – totalna samodeterminacija (pr. učestvujem u različitim oblicima profesionalnog razvoja jer uživam u tome i osećam se veoma lepo).

*Unutrašnja, intrinzična motivacija* „predstavlja urođenu sklonost ličnosti ka bavljenju sopstvenim interesovanjima, te traženju izazova i njihovom prevazilaženju. Konstrukt intrinzične

motivacije opisuje prirodnu inklinaciju prema asimilaciji, savladavanju, spontanom interesu i istraživanju generisanje ponašanja sama po sebi” (Šarčević, 2017:40). Disi kada je reč o unutrašnjoj motivaciji kaže „da intrinzično motivisani, ljudi izvode aktivnost jer ih zadovoljava samo izvođenje aktivnosti. Dakle zainteresovani za ono što rade, ispoljavaju radoznalost, ispituju nove stimulse i rade ne bi li ovladali novim izazovima” (Deci, 1975 prema: Vuković, 2016:16). Unutrašnja motivacija svoje uporište ima u potrebi za autonomijom i kompetentnosti.

\*\*\*

Teorija samodeterminacije smatra se relevantnim teorijskim okvirom u objašnjavanju prirode ponašanja čoveka koji omogućava, u kontekstu ovog istraživanja, lakše sagledavanje determinanti profesionalnog razvoja nastavnika. Primerenim planiranjem i ostvarivanjem unapred pripremljenog, ličnog plana profesionalnog razvoja, prateći internalizovane i samostalno konstruisane i definisane ciljeve, postoji opravdana mogućnost za dostizanje višeg nivoa profesionalnog uspeha. Pri tome, ne uzimajući u obzir postojeći nivo i vrstu formalnog, akademskog postignuća. Neophodno je osvetliti značaj autonomne ekstrinzične motivacije, kojom se otvara mogućnost ostvarivanja višeg nivoa i kvalitetnijeg profesionalnog ponašanja nastavnika, a pri tom internalizujući i integrišući legislativu i definisane ciljeve škole.

Neke od implikacija teorije samoodređenja u kontekstu aktuelne školske prakse i daljeg istraživanja fenomena/procesa profesionalnog razvoja nastavnika su višestruke i potrebno ih je analizirati sa više aspekata. U kontekstu *zadovoljenja potrebe za autonomijom* važno je omogućiti nastavnicima izbor kada su u pitanju različiti oblici profesionalnog učenja i razvoja; izbegavati kompeticiju, međusobna poređenja; podsticati razvoj intrinzične motivacije nastavnika za ostvarivanjem ličnog plana profesionalnog razvoja. *Zadovoljenje potrebe za kompetencijom* podrazumeva otvaranje mogućnosti nastavnicima da ono što usvoje tokom različitih programa usavršavanja, primene u praksi (refleksivni praktičar) i unaprede kvalitet vlastitog vaspitno-obrazovnog rada; kreiraju više različitih aktivnosti u kojima bi se manifestovala i dalje razvijala kompetentnost nastavnika (nastavnički forumi); pružanje povratne informacije nastavnicima o načinima poboljšanja izvođenja određenih nastavnih aktivnosti. I



konačno, *zadovoljenje potrebe za povezanošću* odnosilo bi se na razvijanje i održavanje potrebe nastavnika horizontalnim učenjem. Ukazivanje na kolegijalnost i međusobno ohrabrivanje nastavnika, uz uvažavanje različitih nivoa kompetencija i prilika za unapređivanje istih, kao i svođenje kompeticije na što niži nivo.

Kako je pitanje profesionalnog razvoja nastavnika predmet proučavanja velikog broja autora, u više naučnih disciplina, razumljivo je da se sledeći vlastiti istraživački fokus, autori oslanjaju na različite teorije profesionalnog razvoja. Tih teorija (opšte i specifične), kao i njihovih klasifikacija, je respektabilan broj. Jednu od najopštijih klasifikacija teorija profesionalnog razvoja dao je Krajtis, koji smatra da postoje tri grupe teorija: nepsihološke teorije, psihološke teorije i opšte teorije (Crites, prema: Kantas & Hantzi, 1991: 3). Donald Super je za kriterijum svoje klasifikacije uzeo drugačije polazište i teorije profesionalnog razvoja svrstao u: teorije donošenja odluka, razvojne teorije i teorije usaglašenosti zanimanja i individue (Marušić, 2013).

Nakon konsultovanja novijih pregleda teorija profesionalnog razvoja, kao relevantnu teorijsku potporu problemu istraživanja u ovoj disertaciji uz teoriju samodeterminacije, izdvojili smo dve teorije profesionalnog razvoja. Reč je o jednoj opštoj (Superova teorija profesionalnog razvoja) i jednoj domen specifičnoj teoriji (Feslerova teorija profesionalnog razvoja nastavnika).

### **2.3. Teorija profesionalnog razvoja (Theory of Professional Development) - Donald E. Super**

Teorija Donalda E. Supera je prema mišljenju uticajnih autora na području proučavanja profesionalnog razvoja, najpoznatija sveobuhvatna teorija (engl. Theory of Professional Development). Plodan, višedecenijski istraživački rad Supera, rezultirao je nizom užih, segmentnih teorija, koje su trajno obeležile i promenile tok razvoja naučne misli na ovom području. Danas, njegovopšte poznati poznati „Luk determinanti” predstavlja inoviranu teoriju, odnosno svojevrsnu integraciju njegovih segmentnih teorija (Đermanov i Kosanović, 2013).

Mnoge Superove inovativne ideje su i danas prisutne kao polazište u savremenim teorijskim koncepcijama profesionalnog razvoja, istraživanjima karakteristika razvojnih putanja u različitim profesionalnim domenima, te i na području pedeutologije, u istraživanjima profesionalnog razvoja nastavnika, te ideje imaju primenu.

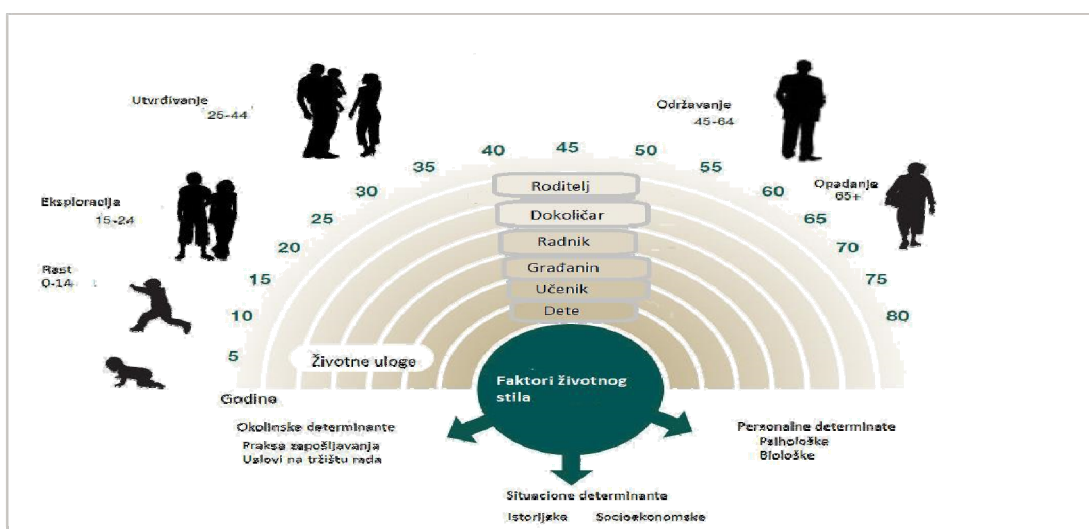
Profesionalni razvoj pojedinca Super posmatra kao aspekt ukupnog razvoja u kojem svaka etapa predstavlja jedan od segmenata čovekovog celokupnog fizičkog intelektualnog i emocionalnog razvoja. Prema njegovom uverenju, profesionalni razvoj je nelinearan proces, koji se ostvaruje tokom čitavog životnog veka osobe, uporedo sa individualnim razvojem (Herr, 2001, prema: Đermanov i Kosanović, 2013:75).

U sagledavanju odnosa pojedinac - rad, „Super zagovara stanovište individualnih razlika. Jasno se određuje prema značaju osobina, crta ličnosti, sposobnosti, interesovanja, stavova, sistema vrednosti i drugih karakteristika ličnosti i ističe, da se tokom vremena menjaju i ljudi i zanimanja. Sve te promene Super sagledava paralelno sa životnim fazama i opisuje ih kroz faze profesionalnog razvoja: rast, eksploracija, stabilizacija, održavanje i opadanje” (Marušić, 2013:33).

U svojoj prvoj segmentnoj teoriji, poznatoj kao *Teorija razvoja karijere*, Super je fokus stavio na razvoj karijere tokom celokupnog životnog veka/toka pojedinca. U ovoj teoriji autor pored konceptualizacije doživotnog razvoja karijere, daje i njenu periodizaciju i u razvojnu perspektivu uvodi koncepte: karijerna zrelost, prilagođavanje, razvoj interesovanja, isprobavanje mogućnosti, formiranje self-koncepta, kompromis, zadovoljstvo poslom, svojstva ličnosti, činioci sredine i ličnosti.

U drugoj segmentnoj teoriji, poznatoj pod nazivom *Teorija razvoja self-koncepta*, Super razvoj karijere posmatra iz pozicije individue, odnosno njenog self-koncepta i naglašava da se razlike među pojedincima, tokom profesionalnog razvoja, mogu uočiti i razumeti, praćenjem razvojnih faza self-koncepta. Prema njegovom shvatanju svaka osoba formira opšti self-koncept, koji sadrži pojedinačne – specifične self –koncepte, a koji se razvijaju i aktualizuju preuzimanjem različitih uloga tokom života i karijere. U Superovom shvatanju, profesionalni razvoj je jedan od načina realizovanja slike o sebi (Marušić, 2013).

U narednoj segmentnoj teoriji: *Životni vek, životni prostor*, Super pažnju usmerava na razjašnjavanje relativnosti značaja radne uloge za pojedinca. On objašnjava da čovek u različitim periodima života i situacijama, ima različitu percepciju radne uloge u odnosu na preostale životne uloge u određenoj životnoj dobi. Dinamiku životnih uloga, njihov redosled javljanja, prema fazama profesionalnog razvoja, Super je grafički prikazao u modelu „Duga životne karijere” (slika 3).



Slika 3: Grafik: „Duga životne karijere” D. Super (adaptirano prema: Đermanov i Kosanović, 2013)

Na osnovu predstavljenog grafika može se uočiti da Super definiše pet životnih etapa koje su povezane u kontinuirani sled i naglašava da svaku fazu životnog ciklusa, odnosno profesionalnog razvoja, prate izvesna socijalna očekivanja od pojedinca (Super, 1980 prema: Đermanov i Kosanović, 2013:92):

*I Etapa rasta* odvija se u detinjstvu i traje do 14. godine života. Preferencije prema budućem zanimanju su u periodu detinjstva promenljive i često zasnovane na mašti. U ovom periodu psihološki faktori igraju veoma značajnu ulogu u izboru profesije:

- *Fantazija* na uzrastu od 4-10. godine;

- *Interesovanja* od 11-12. godine;
- *Sposobnosti* u 13 i 14. godini

*II Etapa istraživanja* odvija se u periodu adolescencije koji se smatra najburnijim periodom od 15-24. godine i kada najčešće počinje profesionalno sazrevanje koje omogućava postupno razvijanje slike o sebi i sklonosti prema određenim zanimanjima, obuhvata:

- Subetapu isprobavanja ili *kristalizacije* od 15-17. godine kada je osoba uključena u privremene poslove i zanimanja;
- *Specifikacije* od 18-21. godine prenošenje i testiranje odluka i rešenja u realnu sferu rada;
- *Implementacije* od 22-24.godine u radnoj situaciji ili nastavku profesionalnog obrazovanja.

*III Etapa stabilizacije* (utvrđivanja) od 25-35. godine života uključuje:

- Subfazu *provere* od 25-30. godine kada osoba i dalje preispituje svoj obabir;
- Subetapu *stabilizacije* od 30-44.godine koja je prema Superu najproduktivniji period, doba stvaralaštva.

*IV Etapa održavanja* od 44-55.godine obuhvata dalji rad i napredovanje ili usavršavanje u odabranom zanimanju.

*V Etapa opadanja, deklinacije* u načelu predstavlja pad aktiviteta osobe što svakako ne predstavlja konačnost, u zavisnosti od prirode posla kojom se osoba bavila sam odlazak u penziju ne znači potpuno isključivanje već samo drugačiji raspored dnevnih aktivnosti i angažovanja u poslovnim aktivnostima:

- Subetapu *usporavanja ili spemnosti za penzionisanje* od 56. godine pa nadalje;
- Subetapu *povlačenje (penzionisanje)*.

Tokom svake od navedenih etapa pred pojedinca se postavljaju određeni profesionalni zadaci. Od stepena uspešnosti i ostvarenja zadataka, zavisi postizanje karijerne zrelosti. Takođe, veoma je važno da se navedena vremenska odrednica granica i trajanja etapa shvate samo uslovno, a pri tom, veoma je važno uvažiti specifičnosti konkretne društvene zajednice u kojoj pojedinac živi i radi.

Sumirajući Superovo gledište, može se zaključiti da, sa aspekta celokupnog razvoja ličnosti, profesionalni razvoj predstavlja samo jedan njegov segment. Takođe jasno je da je profesionalni razvoj povezan sa donošenjem važnih životnih odluka i ukršten sa periodima ličnog razvoja. „Govoreći o determinantama profesionalnog izbora Super ih deli na *personalne i situacione*. Pored slike o sebi, personalne determinante koje su od uticaja na izbor zanimanja su: biološko nasleđe, sposobnosti, postignuće, potrebe i vrednosti, interesovanja, stavovi i samosvest. Situacione determinante (socijalna struktura okruženja, istorijske promene, socio-ekonomska struktura društva, praksa zapošljavanja, škola, zajednica i porodica pojedinca), po njemu, imaju manji učinak u procesu determinacije” (Marušić, 2013:37). U kontekstu problema našeg istraživanja, ispitano je na koji način nastavnici procenjuju uticaj pojedinih činilaca na njihov profesionalni razvoj - konkretno na izbor pojedinih oblika profesionalnog usavršavanja.

## **2.4. Teorija profesionalnog razvoja nastavnika (Theory of Professional Development) R.Fessler**

Druga teorija koja će biti predstavljena jeste *Fesslerova teorija* profesionalnog razvoja (Fessler, 1995). Prilikom formulisanja teorije, Fessler kao primereniji, koristi termin karijerni razvoj u užem, tradicionalnom značenju, pošto se, kako ističe, ona odnosi na jedan segment profesionalnog razvoja (period od zaposlenja do odlaska u penziju).

U postulatima ove teorije, karijerni razvoj situiran je u kontekst personalnih i organizacionih faktora čime se potvrđuje opravdanost primene ove teorije u ovom istraživanju ispitivanja determinanti profesionalnog razvoja nastavnika u savremenom, inkluzivnom školskom kontekstu.

„Faktori iz seta ličnog okruženja, koji su od uticaja na karijerni ciklus, uključuju: individualne dispozicije, porodični sistem podrške, kritične događaje, krize, nevokaciona interesovanja i razvojnu fazu kroz koju čovek prolazi u datom momentu” (Fessler, 1995: 181). Organizacioni faktori, prema Fesslerovoj teoriji, koji manje ili više determinišu profesionalni razvoj nastavnika su: školski i širi društveni kontekst, državna i školska normativna određenja, stil upravljanja školom, način donošenja odluka u kolektivu, kolegijalni odnosi. Odnos javnosti prema nastavničkoj profesiji, kako navodi Fessler, može biti od presudnog uticaja (Marušić, 2013). Nastavnici putem afirmacije, kroz participaciju u različitim stručnim organizacijama, povećavaju motivaciju za lično angažovanje, dalji rad i profesionalni razvoj (ibid). Segment „okruženja” je značajan u kontekstu ovog istraživanja, pošto se profesionalni razvoj nastavnika u radu analizira kroz koncept profesionalnog usavršavanja nastavnika, zastupljenost postojećih, različitih modela i oblika usavršavanja i participaciju nastavnika u njima.

Model ciklusa karijere nastavnika predstavljen u dostupnoj literaturi (Burke et al., 1987; Fessler, 1992) ukazuje na osam faza profesionalnog razvoja nastavnika koje su alternativne i njihov redosled ne treba posmatrati kao sukcesivan:

1. Pre-Service: period pripreme za određenu profesionalnu ulogu, studiranje na fakultetu ili univerzitetu
2. Indukcija: prvih nekoliko godina zaposlenja kao nastavnik socijalizovan u sistem. U ovom periodu, novi nastavnici teže prihvataju učenika, vršnjaka i supervizora i teže uspostavljanju određenog nivoa udobnosti i sigurnosti u bavljenju svakodnevnim pitanjima.
3. Izgradnja kompetencija: u ovoj fazi nastavnici nastoje da poboljšaju svoje predavačke veštine i sposobnosti. Traže nove materijale, metode i strategije. U ovoj fazi, nastavnici su često prijemčivi za nove ideje; svoj rad često smatraju izazovnim i žele da unaprede svoje veštine.

4. Entuzijizam i rast: u ovoj fazi nastavnici dostižu nivo kompetencije u svom radu i nastavljaju profesionalni napredak. Učitelji često vole svoj posao u ovoj fazi, tražeći nove načine da obogate svoje podučavanje i uživaju u visokom nivou zadovoljstva poslom.
5. Stabilnost: faza u kojoj karijera nastavnika često doseže visoravni, pa tako realizuju ono što se od njih očekuje, a neretko i malo više. Nastavnici često ne uviđaju vrednost programa profesionalnog razvoja i veoma retko su motivisani za učešće u programima stručnog usavršavanja.
6. Frustracija u karijeri: ovu fazu karakteriše frustracija. Nastavnici se često počinju pitati zašto još uvek predaju.
7. Karijera vetra: u ovoj fazi nastavnici su spremni da napuste profesiju. Za neke nastavnike ovo može biti prijatno vreme, a za druge to može biti gorki ili nesrećni period.
8. Izlaz iz karijere: period nakon kojeg nastavnici napuštaju posao.

Nisu sve faze u modelu ciklusa karijere nastavnika nužno povezane sa dužinom vremena provedenog u nastavi. Neke bi to mogle biti faze koje nastavnici nikada ne dožive u karijeri i nije sigurno da svaki nastavnik prolazi kroz sve faze tokom profesionalne karijere (Fessler&Christensen, 1992).

Na osnovu prethodno iznetog, sasvim je jasno da predstavljani model nije nepromenljiv, te se faze mogu nizati drugačijim redosledom. Svaka predstavljena faza uslovljena je individualnim razvojem i aktuelnim događajima u različitoj životnoj dobi svakog nastavnika. Osim toga, faze se razlikuju od nastavnika do nastavnika prema svom trajanju. Neophodno je naglasiti da su u „Fesslerovom modelu faze profesionalnog razvoja nastavnika fleksibilne. Uz to, važnost društvenog konteksta kao veoma značajanog u karijernom razvoju nastavnika, Fessler naročito ističe” (Marušić, 2013:39). Tabela 1 predstavlja sumiranje navedenih teorijskih modela profesionalnog razvoja.

*Tabela 1 Faze profesionalnog razvoja prema Superu i Fesleru*

<b>Uzrast</b>	<b>Faze i podfaze životnog ciklusa i profesionalnog razvoja (Super)</b>	<b>Faze profesionalnog razvoja nastavnika (Fesler)</b>
<b>22-24</b>	Pokušaj	Indukcija
<b>25-30</b>	Sticanje iskustva	Građenje kompetencija
<b>31-44</b>	Stabilizacija	Entuzijazam i rast
<b>45-64</b>	Održavanje	Stabilnost
<b>Preko 65</b>	Opadanje	Povlačenje

\*\*\*

Razlike u modelima potrebno je najpre sagledati kroz opštost ovih teorija, odnosno činjenicu da je Superova teorija, opšta teorija profesionalnog razvoja, a Feslerova teorija, teorija koja se odnosi na specifičan domen-na jednu profesiju. Razlike se dalje mogu uočiti u pogledu vremenskih odrednica - trajanja pojedinih faza u profesionalnom razvoju, koje Fesler ne precizira. U tom smislu, kako zapaža Marušić (2013:40), „Feslerov model je fleksibilniji od Superovog. Što se tiče faktora povezanih sa profesionalnim razvojem, viđenje oba autora ima izvesne podudarnosti. U okvirima svojih teorija, autori uvažavaju uticaj socijalnog konteksta. Pri tome, Fesler misli konkretno na školu kao kontekst, jer je njegova teorija domen-specifična – dakle, odnosi se na profesionalni razvoj nastavnika. U navedenim teorijama ukazano je na važnost ličnih faktora koji su međusobno povezani i određuju profesionalni razvoj. U komparaciji ova dva teorijska modela zanimljiva, i sa aspekta našeg istraživanja determinanti profesionalnog razvoja može biti od značaja činjenica, da Super posebno važnom ističe ulogu slike o sebi, ulogu stavova, uspostavljenog sistema vrednosti i sposobnosti, a Fesler važnim smatra školsku regulativu, model školskog menadžmenta, odnose sa kolegama, profesionalne organizacije itd”. Pošto, predstavljene teorije postuliraju značaj samog toka profesionalnog razvoja i značaj determinanti koje ga određuju, u ovom radu smo ih koristili kao relevantnu teorijsku osnovu za empirijsko ispitivanje determinanti profesionalnog razvoja nastavnika.



### **3. PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA**

### **3.1. Profesionalni razvoj nastavnika-put do kvalitetnog obrazovanja za sve**

Jedan od ključnih elemenata u većini ozbiljnih i obećavajućih obrazovnih reformi je profesionalni razvoj nastavnika i društva konačno priznaju da nastavnici nisu samo jedna od „varijabli“ koje treba promeniti da bi se poboljšali njihovi obrazovni sistemi, već su i najznačajniji agensi promene u ovim reformama. Ova dvostruka uloga nastavnika u obrazovnim reformama - kako subjekata, tako i objekata promena - čini polje profesionalnog razvoja nastavnika rastućim i izazovnim područjem, pa je u svetlu toga izazvalo veliku pažnju istraživača tokom poslednjih godina. Govoreći o profesionalnom razvoju nastavnika, autorke Kostović i Oljača (2012:93) ukazuju da „menadžment promena u školi predstavlja u savremenim uslovima najvažniju strategiju profesionalnog razvoja i ostvarivanja kvaliteta na svim nivoima obrazovnog sistema. Ukoliko je u školi prioritet efikasno uvođenje promena, onda mora da se pokrene ceo kolektiv ka identifikaciji potreba za promenama, pritiscima i otporu koji će se javiti u odnosu na promene, planiranju strategija uvođenja promena, sadržaju promena i procesa implementacije u sopstveni i rad svakog člana kolektiva”. Tu je, može se reći, zapravo reč o makrokontekstu promena i o mikrofaktorima (institucionalnim i personalnim koji su vezani za promene).

U kontekstu pomenutih promena, oblikuju se i zahtevi za promenama u pristupu obrazovanju i osposobljavanju nastavnika. Usled potrebe za nastavnikom koji je spremniji za sve učestalije promene na polju vlastitog rada, preuzimanje uloge mentora, primenu interaktivne nastave, intenzivnije uključivanje učenika u rad, primenu informacione tehnologije u radu itd. smatra se imperativom. Drugim rečima, uloge nastavnika se menjaju i proširuju, te je neophodno da on bude spreman da se sa tim ulogama upozna i da ih prihvati. Osim toga, budući da je kvalitet škole imperativ reformi u obrazovanju, neophodno je i kroz politiku obrazovanja, kao i poboljšanje konkretnih uslova u školama (podržavajući uslovi, školska kultura, emocionalno sigurno okruženje) omogućiti nastavnicima da se profesionalno razvijaju, uče i usavršavaju.

Profesionalni razvoj nastavnika prema Mizelu (Mizell, 2010) predstavlja veoma uspešnu strategiju kojom školski sistemi mogu i moraju da ojačaju kvalitet rada nastavnika. Konkretno,

najadekvatnijim načinom na koji nastavnici mogu da usvoje nova znanja i na taj način poboljšaju svoj rad što dalje implicira viši kvalitet vaspitno-obrazovnog rada, smatra se ulaganje u sopstveno profesionalno usavršavanje.

Oko određenja profesionalnog razvoja, načina njegovog funkcionisanja i svrhe, postoje razlike i mnogi nesporazumi. Pregledom relevantne literature, najpre se može uočiti da različiti autori profesionalni razvoj nastavnika, različito definišu, kao i da pristupaju ovom fenomenu sa različitih aspekata. Tako Fulan (Fullan, 1991:326), definiše profesionalni razvoj kao „ukupan broj formalnih i neformalnih iskustava u učenju tokom nečije karijere, od pre-post obrazovanja nastavnika do penzije“. Gaski i Huberman (Guskey & Huberman, 1995:133) prilikom definisanja profesionalnog razvoja ukazuju da se „profesionalni razvoj može posmatrati kao dinamičan proces koji obuhvata čitavu karijeru u profesiji, od pripreme i podsticanja do završetka i penzionisanja“. Nesporno je da je nastavničko učenje kontinuirano tokom čitavog profesionalnog rada, pri čemu su profesionalni razvoj i profesionalni rast međusobno povezani, a jedno se ne može dogoditi bez drugog. Nadalje, Danielson (Danyelson, 1996:115) tvrdi da je „kontinuirani razvoj oznaka istinskog profesionalca, kontinuirani napor koji se nikada ne završava“. Prema Eliotu (Elliott, 1993:106) „profesionalni razvoj je individualistički i progresivni proces sticanja tehnika koje unapređuju vaspitno-obrazovni rad“. Danielson ističe i da moramo uzeti u obzir da je profesionalni razvoj više od samo ulazne komponente i da se u stvari nije dogodio, osim ako pojedinačni učitelj nije pokazao „posedovanje“ tehnika, odnosno nova znanja nije primenio u praksi (ibid) . Isti aspekt potencira i Vitehed (Whitehead, 1998), tvrdnjom da mogućnosti za profesionalni razvoj treba da podrže nastavnike na njihovom putu ka samorazumevanju. Jednostavno rečeno, nastavnik mora usmeravati svoj profesionalni razvoj i njegove aplikacije na rad u učionici. Hergriavs i Fulan (Hargreaves & Fullan 1992: 7) ukazuju da profesionalni razvoj „...uključuje više od promene ponašanja nastavnika... on uključuje i promenu osobe koja je nastavnik“. Iz svega navedenog sledi, da se profesionalni razvoj mora posmatrati kao proces ličnog razvoja i mora uticati na „nastavničko ponašanje“, ali i na verovanje i težnju nastavnika da upravo ono inicira promene u radu sa učenicima.

Poznata je složena definicija profesionalnog razvoja koju je dao Dej (Day, 1999: 4): „Profesionalni razvoj čine sva iskustva prirodnog učenja, kao i svesne i planirane aktivnosti, čiji

je cilj neposredna ili posredna korist za pojedinca, grupu ili školu, a koja se, kroz te aktivnosti, odražava na kvalitet obrazovanja u odeljenju. U pitanju je proces, putem koga nastavnici, sami ili sa drugima, osmišljavaju, obnavljaju i proširuju svoju posvećenost, kao agensi promene, moralnim razlozima podučavanja; i pomoću koga stiču i unapređuju, na kritički način, znanja, veštine i emocionalnu inteligenciju, koji su ključni za dobro profesionalno mišljenje, planiranje i rad sa decom, mladima i kolegama, kroz sve faze njihovog profesionalnog života“.

U „mapiranju“ raznolikosti određenja pojma profesionalnog razvoja nastavnika potrebno je navesti još neka određenja. Profesionalni razvoj nastavnika podrazumeva „proces razvoja nastavnikove svesnosti o tome šta radi, zašto to radi i identifikovanja načina, postupaka i sredstava pomoću kojih može da unapredi svoj rad, kolektiva i škole...“ (Bjekić, 1999, prema: Tančić, Vuković i Malčić, 2017:112). Autori često prilikom definisanja pojma profesionalni razvoj upućuju na jasnu distinkciju između pojmova PRESET I INSET (In-Service Education for Teachers). „INSET predstavlja pojam koji se danas u gotovo svim evropskim zemljama koristi za označavanje obrazovanja nastavnika u toku rada, odnosno kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika. INSET se u literaturi određuje kao skup formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja kombinovanih u cilju kontinuiranog usavršavanja nastavnika koji vodi inoviranju znanja, razvijanju veština i profesionalnog razvoja nastavnika. Koncipiran kao nadgradnja osnovnog stručnog obrazovanja, inoviranje znanja stečenih tokom priprema za nastavničku profesiju i usavršavanje potrebnih veština (pre svega metodičkih), kao i sam profesionalni razvoj nastavnika” (Beara i Okanović, 2010:48). Zajedno sa PRESET-om (inicijalnim obrazovanjem nastavnika) čini jedinstveni koncept u okviru kojeg nastavnici unapređuju profesionalne kompetencije. Kada je reč o sistemu inicijalnog obrazovanja nastavnika, postoji konsezus istraživača da bazična priprema nastavnika za rad nije na zadovoljavajućem nivou te da je treba unapređivati i osavremenjivati prateći praksu razvijenih zemalja (Beara i Okanović, 2010; Marušić i Pejatović, 2013).

Profesionalni razvoj, posmatran u širem smislu, odnosi se na razvoj osobe u njenoj profesionalnoj ulozi. Tačnije „razvoj nastavnika je profesionalni rast koji on postiže zahvaljujući sticanju većeg iskustva i sistematskom ispitivanju svog učenja“(Glatthorn, 1995:41). Profesionalni razvoj uključuje formalna iskustva (kao što su pohađanje radionica i stručnih

skupova, mentorstvo, itd.) i neformalna iskustva (poput čitanja stručnih publikacija, gledanja televizijskih dokumentarnih filmova vezanih za akademsku disciplinu, itd.) (Ganser, 2000). Ova koncepcija profesionalnog razvoja je, prema tome, šira od razvoja karijere, koja je definisana kao „rast koji nastaje dok se nastavnik kreće kroz ciklus profesionalne karijere“ (Glatthorn, 1995:41), i širi je od stručnog usavršavanja, kojim se podrazumeva „pružanje organizovanih programa stručnog usavršavanja namenjenih podsticanju „rasta” pojedinih grupa nastavnika; to je samo jedna od sistematskih intervencija koja se može koristiti za razvoj nastavnika“ (ibid). Autorka Milutinović (2009), takođe naglašava da je profesionalni razvoj dugoročan proces koji uključuje raznovrsna, sistematski planirana iskustva i prilike za učenje, kako bi podstakla profesionalni rast nastavnika. Karijerni razvoj nastavnika, autorka smatra užim pojmom, koji podrazumeva profesionalno napredovanje nastavnika.

Profesionalni razvoj nastavnika je „najširi pojam koji definiše proces tokom kojeg se kroz učenje i praktični rad razvijaju i unapređuju znanja, veštine i sposobnosti pojedinca” (Tančić i sar., 2017). Takođe, profesionalni razvoj predstavlja „jedan od ključnih problema savremenih obrazovnih politika jer je ono prepoznato kao rešenje problema društva koje se menja i tržišta rada čiji se zahtevi više ne mogu dugoročno predvideti“ (Vranješević i Vujisić-Živković, 2013: 582).

Pored inicijalnog obrazovanja profesionalni razvoj uključuje usavršavanje u okviru izvršavanja profesionalnih aktivnosti, usavršavanje u pripravničkom periodu, pohađanje predavanja i seminara stručnog usavršavanja, kao i permanentno samoobrazovanje i samoučenje (Antonijević, 2013:327). U Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, profesionalni razvoj predstavlja „proces koji je usmeren na razvoj kompetencija za što kvalitetnije obavljanje posla i unapređivanje razvoja dece” (Službeni glasnik RS, br. 48/2018). Nikako ne sme da se zagovara, a ni da se toleriše, prestanak učenja nakon završenog ciklusa inicijalnog obrazovanja, već bi znanja i veštine stečene na studijama trebalo konstantno unapređivati. Ovu neophodnost opravdavaju promene na radnom mestu koje su uzrokovane promenama u društvu.

Kada se posmatra profesionalni razvoj, mora se ispitati sadržaj iskustava, procesi u kojima će se profesionalni razvoj dogoditi i konteksti u kojima će se on odvijati (Ganser, 2000; Fielding & Schalock, 1985). Ova perspektiva je na neki način nova u nastavi. Godinama je jedini oblik „profesionalnog razvoja“ koji je bio dostupan nastavnicima bio „razvoj osoblja“ ili „obuka tokom radnog vremena“, koja se obično sastoji od radionica ili kratkoročnih kurseva koji bi nastavnicima mogli ponuditi nove informacije o određenom aspektu njihovog rada.

Autori Hargreaves i Fullan (1992) predstavili su razlike između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja što je prikazano u tabeli 2.

*Tabela 2. Razlike između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja (Hargreaves&Fullan, 1992)*

<b>Stručno usavršavanje kroz stručne skupove, seminare, konferencije</b>	<b>Profesionalni razvoj nastavnika</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• vremenski ograničeno</li><li>• zavisi od finansijskih mogućnosti</li><li>• često je nametnuto</li><li>• vođeno potrebama promena u obrazovnom sistemu</li><li>• očekuje se “prenos” novih znanja u paksu</li><li>• moguće je samo u grupama</li><li>• odgovornost je na predavačima skupa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• kontinuitet ne zavisi od seminara</li><li>• interni proces, ne zavisi od finansijskih mogućnosti</li><li>• dobrovoljna baza</li><li>• rezultat je lični napredak pojedinca</li><li>• u osnovi je individualan process</li><li>• odgovornost je na pojedincu</li></ul>

Neki autori govore o kombinaciji tri vrste znanja kada je reč o profesionalnom razvoju nastavnika (Cochran-Smith & Lytle, 2001, prema: Ivić i sar, 2001:63):

1. Znanje za praksu – podrazumeva univerzitetska znanja i istraživanja na bazi kojih su izvedena formalna znanja i teorije za nastavnike, da ih koriste da bi unapredili praksu (Ivić i sar., 2001);

2. Znanje u praksi: jedno od najvažnijih nastavničkih znanja jeste “praktično” znanje, znanje koje stiču u praksi (Ivić i sar., 2001);

3. Znanje o praksi: znanje ne možemo podeliti na formalno i praktično znanje. Znanje koje je potrebno nastavniku nastaje onda kada nastavnik ima mogućnost da razmišlja o svojoj praksi, da promišlja svoje iskustvo i da istražuje na mestu gde radi da bi naučio više o efikasnoj nastavi/učenju, a potom na bazi tih refleksija i menja vlastitu praksu (Ivić i sar., 2001).

Na podizanje svesti o različitim mogućnostima profesionalnog usavršavanja nastavnika trebalo bi početi tokom inicijalnog obrazovanja, jer će desetine akademskih građana koji su stekli zvanje profesionalca iz određene oblasti, u budućnosti postati nastavnici. U trenutku kada počnu da se bave nastavničkim poslom oni se smatraju profesionalnim nastavnicima određene oblasti (Vranješević i Vujisić-Živković, 2013). Njihov dalji profesionalni razvoj odnosiće se na razvoj kompetencija iz oblasti pedagogije, psihologije i specifičnih oblasti didaktike i metodike nastave kao i predmeta čiji program realizuju. Iako istraživanja pokazuju da budući nastavnici studije upisuju sa već razvijenim vaspitnim konceptom, ipak bi trebalo raditi na tome da se njihov koncept implicitne pedagogije obogati pozitivnim stavom o evaluaciji i njenom značaju za kvalitet vaspitno-obrazovnog rada.

Upravljanje profesionalnim razvojem u jednom obrazovnom sistemu može da se posmatra na tri nivoa – na globalnom nivou, tj. na nivou obrazovnog sistema, na posebnom nivou u okviru vaspitno-obrazovne ustanove i na pojedinačnom nivou, gde nastavnik sam planira i sporovdi sopstveno profesionalno usavršavanje. Na nivou ustanove, profesionalnim usavršavanjem se upravlja na osnovu rezultata interne i eksterne evaluacije kvaliteta rada ustanove. U planiranju usavršavanja na nivou ustanove moraju da se uzmu u obzir lični planovi koji izražavaju potrebe i prioritete profesionalnog razvoja nastavnika.

Podatke o profesionalnom razvoju nastavnik čuva u portfoliju profesionalnog razvoja, da bi, kasnije, analizom portfolija, u kojem se čuvaju podaci o profesionalnom usavršavanju (*Sl.glasnik RS, br. 88/17*), nastavnik dobio osnovu od koje će dalje krenuti da kreira lični profesionalni plan usavršavanja. Lični plan profesionalnog razvoja nastavnika „kreira se na

osnovu nastavničke samoprocene razvijenosti kompetencija za profesiju nastavnika” (*Sl. glasnik RS, br. 48/2018*)

Autor Moon (2005, prema: Kamenarac, 2011:111) daje pregled „metoda i tehnika iskustvenog učenja, a za koje se smatra da mogu da doprinesu efikasnijem unapređivanju znanja, veština, kompetencija, a potom i praćenju efekata njihove primene u pedagoškom radu”. Među navedenim metodama važnim se, prema autoru smatraju vođenje dnevnika o vlastitom učenju, što će reći ličnog plana profesionalnog razvoja; razni sertifikati i uverenja o prisustvu na različitim seminarima i drugim oblicima profesionalnog razvoja; usklađivanje potreba sa budućim pravcima razvoja; rešavanje problema na temelju ličnog iskustva; definisanje stručnog tima za profesionalno usavršavanje koji funkcioniše na nivou škole; (samo)evaluacija; supervizija.

Profesionalni razvoj nastavnika ogleda se u primeni široke lepeze različitih metoda i oblika učenja. Koji će se model pokazati kao efikasan, zavisi pre svega od socijalnog konteksta u kojem će se primenjivati, a prevashodno od potreba samih nastavnika, učenika, roditelja, lokalne zajednice. Konačno, važno je istaći da nijedan model profesionalnog razvoja nije apsolutno i podjednako dobar i uniformno primenljiv u različitim školskim sistemima (Kamenarac, 2011).

\* \* \*

Kroz analizu i sumiranje svih navedenih određenja pojma profesionalni razvoj nastavnika, možemo reći da postoji konceptualna i terminološka neusaglašenost autora kada je u pitanju proučavanje i fenomenološko određenje. Generalno autori, stavljaju pre svega, naglasak na različite funkcije, komponente i vrednosti profesionalnog razvoja nastavnika što istovremeno ukazuje na njegovu kompleksnost i višedimenzionalnost. U tom smislu, zadatak samih nastavnika kao lidera u obrazovanju je da u saradnji sa stručnim saradnicima svojih škola kroz primenu savremenih alternativnih paradigmi u proučavanju obrazovne stvarnosti realizuju programe i različite oblike profesionalnog usavršavanja koji su u skladu sa različitim potrebama i preferencijama kolektiva škole.



### **3.2. Profesionalni razvoj nastavnika-diskurs evropske obrazovne politike**

Mnoge zemlje širom sveta ukazuju na značaj kvalitetnog obrazovanja radi pojedinačne i kolektivne dobrobiti. Fokus obrazovnih politika usmeren je na afirmaciju zakona koji zastupaju inovacije čijom primenom se obezbeđuje kompetentnost u suočavanju sa novopridošlim promenama i izazovima 21. veka.

Očiglednost sve veće kompleksnosti nastavničkih uloga i funkcija, podstaklo je brojne stručnjake, na analize postojećeg stanja i težnju ka identifikovanju novih potreba u sistemu obrazovanja nastavnika. Konceptija celoživotnog učenja i aktuelna paradigma obrazovanja nastavnika nudi najvažnije dokumente u kojima se formuliše ova obrazovna politika. Ključni dokumenti koji se javljaju već davnih devedesetih jesu: „Učenje i poučavanje: prema društvu koje uči” te OECD-ova deklaracija iz 1998. godine „Celoživotno učenje za sve” . Nakon opsežne reforme 2000.godine, Evropska unija ukazuje na važnost celoživotnog učenja kroz više različitih publikacija: Lisabonska deklaracija (2000), Memorandum o celoživotnom učenju (EU Memorandum on lifelong learning, 2000), Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika (Vizek - Vidović, 2005; Vizek Vidović i Velkovski, 2013) kao i mnoge druge i upravo ovi dokumenti postavljaju čvrst temelj za razvoj obrazovne politike u Evropskoj uniji.

Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika (Buchberger et. al, 2000; Vizek Vidović i Velkovski, 2013) je studija koja predstavlja glavni dokument i odnosi se na promišljanje o ovom pedeutološkom problemu. Pisana je u pet poglavlja i predstavlja detaljan uvid u stanje u obrazovanju s akcentom na promenu vrednosti i stavova, demografske promene, izmenjenu ulogu države u obrazovnom sektoru kao i implikacije na obrazovni sektor i strategije obuke i usavršavanja nastavnika. U četvrtom i petom poglavlju ukazano je na mogućnosti reformisanja sistema obrazovanja nastavnika. Osnovna postavka ovih promena je orijentacija nastavnika za samoobrazovanje i permanentno obrazovanje u kontekstu celoživotnog učenja. Autori studije ukazuju da uprkos činjenici da se prepoznaje značaj kvalitetnog obrazovanja nastavnika, u Evropi još uvek dominira statički pristup koji podrazumeva slabu povezanost pojedinih aktera

(visokoškolskih institucija i školske prakse). Prema istom dokumentu promene u pogledu obrazovanja u većini zemalja Evropske Unije ogledaju se u (ibid):

- redefinisaniu ciljeva i svrhe obrazovnih programa učitelja i nastavnika ( akcenat je na usmeravanju ka ključnim kompetencijama);
- sadržaju kurikuluma (usmerenost prema upravljaju znanjem umesto savladavanja struktura naučnih disciplina);
- stavljanju težišta na povezivanje akademskih institucija;
- redefinisanoj strukturi programa;
- napredovanju u odvijanju programa na institucionalnom nivou;
- iniciranju profesionalnog usavršavanja visokoškolskih nastavnika uključenih u sistem inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika;
- uvođenju interne i eksterne evaluacije u cilju osiguravanja kvaliteta studijskih programa za obrazovanje nastavnika

„Istraživanje sprovedeno od strane OECD-a 1999. godine bliže objašnjava perspektivu inicijative. U istraživanju je reč o organizaciji kontinuiranog profesionalnog razvoja u smislu pružanja adekvatne podrške i podsticaja. Tom prilikom definisana su tri pristupa” (OECD,1999 prema: Stojkić, 2014:4):

- Odozgo prema dole ( od školskih vlasti prema vaspitno-obrazovnim ustanovama)
- Odozdo prema gore (proizilazi iz potrebe nastavnika i vaspitno-obrazovnih radnika)
- Umrežavanje (školske vlasti osiguravaju funkcionisanje mreža nastavnika, odgovornih za širenje dobre prakse).

U dokumentu Rezolucija Evropskog veća o celoživotnom učenju (Resolution of Council of Europe on lifelong learning, 2002:2,3 )ključnim se smatra:

- obezbeđivanje neophodnih uslova za kvalitetno obrazovanje za sve one koji inače nisu uključeni u obrazovni sistem;
- otvaranje mogućnosti za sticanje temeljnih znanja i veština u području informacionih tehnologija, stranih jezika, preduzetništva, tehničke kulture i socijalnih odnosa;

- unapređivanje znanja i veština učitelja i nastavnika u cilju podsticanja celoživotnog učenja;
- prepoznavanje i verifikovanje formalnih kvalifikacija kao i neformalnog učenja u raznim zemljama i obrazovnim sektorima

Različite publikacije međunarodnog dometa i značaja u kojima se problemi obrazovanja i rada nastavnika sagledavaju u kontekstu razvijanja kvaliteta sistema obrazovanja, ali i društva u celini, a naročito u smislu njegovog ekonomskog blagostanja, između ostalih su publikacije OECD-a „Nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike“ i mnoge druge (OECD, 2010); publikacija Tematske mreže Evropske komisije za obrazovanje nastavnika „Zelena knjiga obrazovanja nastavnika u Evropi“ (Buchberger et. al, 2000), „Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020“ (*Sl. glasnik RS, br 107/1012*), zatim publikacija „Nastavnička profesija za 21. vek“ (Vizek Vidović i sar, 2013) kao i mnoge druge (Oljača, 2006; Kamenarac, 2011).

O značaju ovih tema na našim prostorima ne govori samo podatak da su ove publikacije prevedene i na srpski jezik, već i činjenica da su stavovi o viziji celoživotnog učenja i profesionalnog razvoja kao segmenta, postali formalni deo obrazovne politike kod nas. Ovo su samo neke od publikacija o kojima će biti reči, a koje su potkrepile priču o neophodnosti podizanja kvaliteta obrazovanja, pri tome kao polaznu osnovu uzimajući nastavnika i njegovu spremnost i usmerenost na kontinuirani profesionalni razvoj.

Izazovi 21. veka zahtevaju od vaspitno-obrazovnog sistema kontinuirano unapređivanje znanja i veština što u određenoj meri determiniše uspeh pojedinca, grupe, organizacije ili čitavog društva. Neke od osnovnih pretpostavki na kojima se temelji „društvo znanja“ jesu sposobnost kontinuiranog učenja, motivacija, pristup novim znanjima... Evropska obrazovna politika se upravo na tim temeljima gradi i kreira „društvo koje uči“ (Buchberger et. al, 2000).

Publikacija „*Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*“ (OECD, 2010) jedna je u nizu evropskih izdanja u kojoj se na osnovu sprovedenog istraživanja ukazuje na neophodnost profesionalnog razvoja nastavnika kao baze za podizanje nivoa kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. „Ovaj izveštaj temelji se na rezultatima velikog projekta OECD-a *Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*, koji je sproveden u periodu od 2002. do 2004.

godine. Projekat je uključivao pripremu nacionalnih izveštaja o stanju, posete nekim državama od strane eksternih evaluacionih timova, skupljanje podataka, ovlaštena istraživanja i radionice. Činjenica da je u projektu učestvovalo 25 zemalja kazuje nam da su problemi nastavnika prioritet u javnoj politici i da će verovatno steći i veću važnost u godinama koje dolaze” (OECD, 2010:25). „Projekat je baziran na problemima politika koje se tiču nastavnika u 25 zemalja: Australiji, Austriji, Belgiji (flamanskoj zajednici), Belgiji (francuskoj zajednici), Kanadi (Kvebeku), Čileu, Danskoj, Finskoj, Francuskoj, Nemačkoj, Grčkoj, Mađarskoj, Irskoj, Izraelu, Italiji, Japanu, Koreji, Meksiku, Holandiji, Norveškoj, Slovačkoj Republici, Španiji, Švedskoj, Švajcarskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu i Sjedinjenim Državama. Među državama postoje drastične razlike u traženju nastavnika, u njihovom obrazovanju i usavršavanju, u zaradi, radnim uslovima, zaposlenju, evaluaciji i organizaciji karijere. Izveštaj nudi mnogo primera inovativnog i obećavajućeg razvoja politika koje se tiču nastavnika širom sveta. Četvrto poglavlje u ovoj publikaciji razmatra različite pristupe koje države koriste kako bi razvile znanja i veštine nastavnika i pravi pregled pitanja politika i obećavajućih inicijativa u početnom obrazovanju nastavnika, uvođenju u posao, kao i profesionalnom usavršavanju u različitim oblicima. Počinje tako što izdvaja trenutne tendencije i dešavanja koja su pokrenula razmatranje postojećih pristupa” (OECD, 2010:139). Analizom nacionalnih izveštaja o stanju profesionalnog razvoja nastavnika, može zaključiti, da je ono još uvek raščlanjeno, u raskoraku sa praksom i neposrednim potrebama nastavnika, a u to nedostaje mu intenzitet i kontinuitet (Jovanović i Grahovac, 2015).

Prema Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (*Sl.glasnik RS*, br. 107/2012), obrazovanje nastavnika situira se u poseban podsistem, što ukazuje na značaj dodiplomskog obrazovanja nastavnika. Takođe je u strategiji posebno istaknuto da kvalitet nastavnog procesa u velikoj meri zavisi od nastavnika. „Misija obrazovanja nastavnika predstavlja ključni faktor u cilju podizanja kvaliteta obrazovanja na svim nivoima i s tim u vezi potrebno je sve napore ulagati ka izgradnji nacionalnog sistema profesionalnog razvoja nastavnika na svim nivoima obrazovanja i osposobljavanje nastavnika tako da se garantuju visoki vaspitno-obrazovni standardi” (*Sl.glasnik RS* br. 107/2012). Kvalitet rada nastavnika prema Strategiji obezbeđuje se sistemom profesionalnog razvoja nastavnika kroz različite oblike horizontalnog učenja kao koncepta celoživotnog, permanentnog učenja.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) čiji je osnivač Vlada Republike Srbije, kako je regulisano Zakonom o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (*Sl. glasnik RS, br.88/2017*) ima za cilj da „prati, obezbedi i unapredi kvalitet i razvoj sistema obrazovanja i vaspitanja. U Zavodu se obavljaju razvojni, savetodavni, istraživački i stručni poslovi u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju, kao i drugi poslovi u skladu sa zakonom, aktom o osnivanju i statutom. U svom sastavu Zuov ima osam organizacionih jedinica, centara, a jedan od njih je Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju u čijem domenu rada su obavljanje stručnih poslova koji obuhvataju: pripremanje standarda kompetencija za profesiju nastavnika i vaspitača; unapređivanje i razvoj sistema stalnog stručnog usavršavanja i profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju; pripremanje programa za uvođenje u posao pripravnika i programa za polaganje ispita za dozvolu za rad nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora i pružanje stručno-pedagoške pomoći zaposlenima u obrazovanju. Sektor za stručno usavršavanje i napredovanje u skladu sa svojim zakonskim ovlašćenjima bavi se:” (ibid)

- unapređivanjem sistema stalnog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja zaposlenih u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju;
- odobravanjem programa stalnog stručnog usavršavanja;
- praćenjem realizacije odobrenih programa;
- profesionalnim napredovanjem u zvanja: pedagoški savetnik, samostalni pedagoški savetnik, viši pedagoški savetnik i visoki pedagoški savetnik;
- pripremom dodatnih materijala i priručnika za nastavnike i vaspitače.

Publikacija „Nastavnička profesija za 21.vek“(2013) predstavlja sveobuhvatni izvor informacija koje predstavljaju rezultate rada na projektu „Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje (ATEPIE- Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education)” Centra za obrazovne politike (COP) u saradnji sa Programom podrške u obrazovanju Fondacija za otvoreno društvo. Primarni cilj projekta bio je profesionalno ojačavanje uloge nastavnika u zemljama zapadnog Balkana kada je reč o primeni inkluzije i uspostavljanja kvalitetne nastave. Tim stručnjaka okupljenih u Projektu ATEPIE razvio je Okvir nastavničkih kompetencija u više uzastopnih koraka i kroz mnoštvo međusobnih

konsultacija. Profesionalnu kompetenciju autori publikacije određuju kao „dinamičku kombinaciju znanja, kognitivnih i praktičnih vještina, kao i stavova i vrednosti koje nastavnici koriste da koriste pri obavljanju svojih profesionalnih aktivnosti. Takođe, određena su ključna područja i komponente nastavničkih kompetencija. Nastavnik s tim kompetencijama osposobljen je za delotvorno podučavanje učenika koji će živjeti i raditi u 21. veku. U skladu sa tim izdvojeno je šest ključnih područja” (Vizek-Vidović i Velkovski, 2013:25):

1. učenik i učenje,
2. nastava i ocenjivanje,
3. okruženje za učenje,
4. *profesionalni razvoj i odgovornost,*
5. saradnja sa školom, porodicom i zajednicom,
6. razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema.

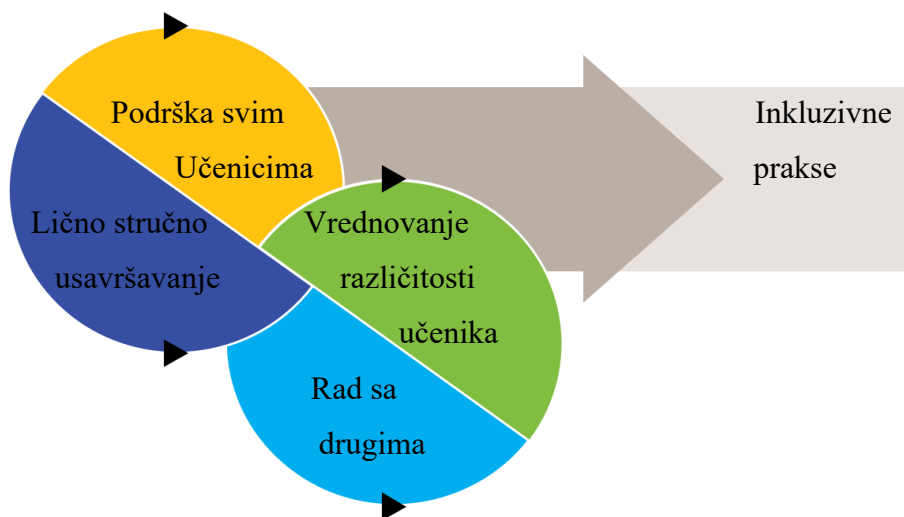
Projekat ATEPI, otvara široku lepezu novih mogućnosti, neke od njih su (Vizek Vidović i Velkovski, 2013:64):

- Reevaluacija i poboljšanje postojećih standarda
- Podrška drugim projektima koji se bave obrazovanjem nastavnika i njihovim profesionalnim usavršavanjem
- Definisane kvaliteta obrazovne prakse putem relevantnih razmena i komparativna istraživanja među regionalnim partnerima ATEPIE.
- Definisane visokokvalitetnog obrazovanja putem dijaloga sa svim zainteresovanim stranama u procesu.

Kreatori evropske obrazovne politike u kreiranju inkluzivnog obrazovanja akcentirali su stavili na činjenicu da su nastavnicima potrebne široke pedagoške kompetencije za uspešno obavljanje vaspitno-obrazovnih zadataka u koje se svrstavaju znanja, veštine, stavovi i vrednosti za poučavanje u skladu sa individualnim vaspitno- obrazovnim potrebama svih učenika. Evropska komisija za razvoj specijalnog obrazovanja izradila je profil inkluzivnog učitelja identifikujući temeljne kompetencije potrebne kandidatima za profesiju učitelja, nastavnika, nezavisno od predmeta koji poučavaju, struke, uzrasta sa kojim rade, kao i vrste škole. Definisane su četiri područja kompetencija svih nastavnika koji rade u osnovnom obrazovanju (*European*

Agency for Development in Special Needs Education 2008, prema: Holenveger & Krompak, 2018:11):

1. Vrednovanje različitosti kod učenika kao resursa i vrednosti obrazovanja;
2. Podrška svim učenicima i visoka očekivanja svih učenika;
3. Saradnja i timski rad temeljni su pristupi za sve nastavnike;
4. Profesionalni razvoj uključuje poučavanje kao aktivnost učenja i nastavnike koji preuzimaju odgovornost za svoje celoživotno obrazovanje.



Slika 4: Model aktivnosti inkluzivnih nastavnih praksi. Adaptirano prema (European Agency for Development in Special Needs Education 2008, prema: Holenveger & Krompak, 2018:11)

Iako na poslednjem mestu navedeno područje koje se odnosi na profesionalni razvoj za inkluzivno obrazovanje je veoma značajno i u tom smislu vezuju se stavovi nastavnika kao jedan od osnovnih faktora kako za sam profesionalni razvoj tako i za razvoj inkluzivne prakse.

\*\*\*

Na osnovu nekolicine prethodno analiziranih nama dostupnih evropskih i domaćih publikacija relevantnih kada je u reč o profesionalnom razvoju nastavnika, evidentno je da je nastavnička

profesija vrlo kompleksan i odgovoran poziv. Pred nastavnike se postavljaju visoki zahtevi, dok je okruženje u kome oni realizuju svoju praksu prepuno izazova, prepreka i teškoća. Stoga potreba za podizanjem kvaliteta obrazovanja nastavnika treba da bude prioritetna oblast u razvoju društva i kreiranju obrazovne politike.

### **3.3. Profesionalni razvoj nastavnika i nove uloge nastavnika u diskursu doživotnog obrazovanja**

Dominantan diskurs koji oblikuje savremeno obrazovanje, shvatanja škole i nastavnika jeste diskurs celoživotnog obrazovanja. Suština koncepta doživotnog učenja sadržana je u činjenici da se učenje i obrazovanje odvijaju tokom čitavog života čoveka. Dakle, obrazovanje se ne završava izlaskom iz formalnih institucija, već je to osnova za dalji razvoj i učenje (Savićević, 2007). Proces doživotnog učenja počinje institucionalnim obrazovanjem, a potom se nastavlja kroz različite oblike informalnog i neformalnog obrazovanja. Kako bi celokupan obrazovni sistem odgovorio aktuelnoj situaciji neophodne su promene u metodama, tehnikama i naravno, celokupnom sistemu edukacije (Grujić, 2009). UNESCO, takodje, u jednom od novijih izveštaja („Prema društvima znanja”, 2007), kao i u nizu prethodnih, ukazuje na potrebu osposobljavanja svakog nastavnika za dalje, sistemsko učenje, kroz smisljeno organizovan sistem profesionalnog usavršavanja. U istom izveštaju (ibid) se ističe važnost osposobljavanja za sticanje opštih znanja, kvalifikacija i razvijanja kompetencija adaptiranja na razne životne situacije, dalje je neizostavno razvijanje sposobnosti podsticanja i razumevanja kao i poštovanja međuzavisnosti (Kostović-Vranješ, 2014).

U okolnostima naučno-tehnološkog progresa, ekspanzije znanja i njegovog sve bržeg zastarevanja, izmenjenih ciljeva obrazovanja, škola i nastavnici se stavljaju pred nove zadatke i preuzimaju nove funkcije i nove uloge. Tradicionalna škola i nastavnik predavač, sasvim sigurno, ostaće obeležje sa kojim se završava 20. vek, dok treći milenijum traži nove nastavnike. Zapravo su promene društvenog konteksta (makropedagoški i sociološki pristup), uzrok činjenici da nastavnici moraju prihvatiti neke nove uloge, neke postojeće uloge izmeniti, redefinisati ili



sasvim napustiti. Premda su uloge nastavnika stalno u fokusu pedagoških istraživanja, danas su frekventan istraživački problem mnogih autora, budući da ih je neophodno inovirati, kontinuirano nadograđivati i konceptualizovati u kontekstu novih paradigmi u obrazovanju.

Pojam uloga potiče od izraza za rolnu hartije na kojoj su napisan tekst, glumci u srednjem veku gledali, dok su recitovali. U Francuskoj je izraz opisivao zanimanje i društvenu ulogu pojedinca, što je takođe bilo regulisano propisima. Havelka navodi da se najopštije određenje pojma uloge odnosi „na sistem aktivnosti čije se vršenje očekuje od osobe koja zauzima određeni položaj, a kao očekivano ponašanje, uloga može biti: propisana ili normativna (definisana zakonom, statutom) i uobičajena ili tradicionalna (javljaju se u društvima i počivaju na kulturnim normama i običajima tih društava)“ i da u našoj školskoj praksi nastavnik dobija „propisanu“ ulogu zapošljavanjem u školi (Havelka, 1998: 99-100). U ovom radu pojam uloge se definiše kao sistem propisanih i očekivanih aktivnosti (Psihološki rečnik, 1988).

Područja nastavnih delatnosti su u stalnom menjaju, dopunjavaju, razvijanju i usložnjavaju, što implicira da se uloga nastavnika ne samo menja, nego i različito posmatra. U tradicionalno orijentisanoj školi, u kojoj je dominirala monološka nastavna metoda i jednosmerna komunikacija, nastavnik je imao ulogu prenosioca znanja uz apsolutno pasivnu ulogu učenika. Savremen školski kontekst karakteriše zastupljenost različitih nastavničkih uloga. Te uloge su, različite i prema svojoj suštini, načinu definisanja i klasifikovanja. Zbog toga ne možemo reći da danas postoji jedna, opšteprihvaćena klasifikacija nastavničkih uloga.

Autor Man (Mann et al, 1970) sa svojim saradnicima, dao je klasifikaciju nastavničkih uloga za koju se može reći da je jedna od najstarijih. „Kao osnovni kriterijum klasifikacije nastavničkih uloga, prema ovim autorima, uzet je neposredan rad u nastavi, odnosno međusobni odnos nastavnika i učenika u nastavnom procesu. Prema uzetom kriterijumu klasifikacije identifikovano je šest nastavničkih uloga, klasifikovanih na sledeći način: (1) nastavnik kao stručnjak čime se funkcija nastavnika svodi na prenošenje informacija i podataka iz sadržaja određene nastavne discipline; (2) nastavnik kao formalni autoritet (3) nastavnik kao posrednik i prenosilac socijalizacije (4) uloga nastavnika kao facilitatora (pomagača) (5) nastavnik kao model i (6) nastavnik kao ličnost i deo odnosa nastavnik-učenik prema čemu nastavnik koristi

svoja iskustva i osećanja u nastavnom odnosu sa učenicima, kako bi im preneo različite strategije učenja, poželjne oblike ponašanja i slično”(prema:Vučinić,2018:10,11).

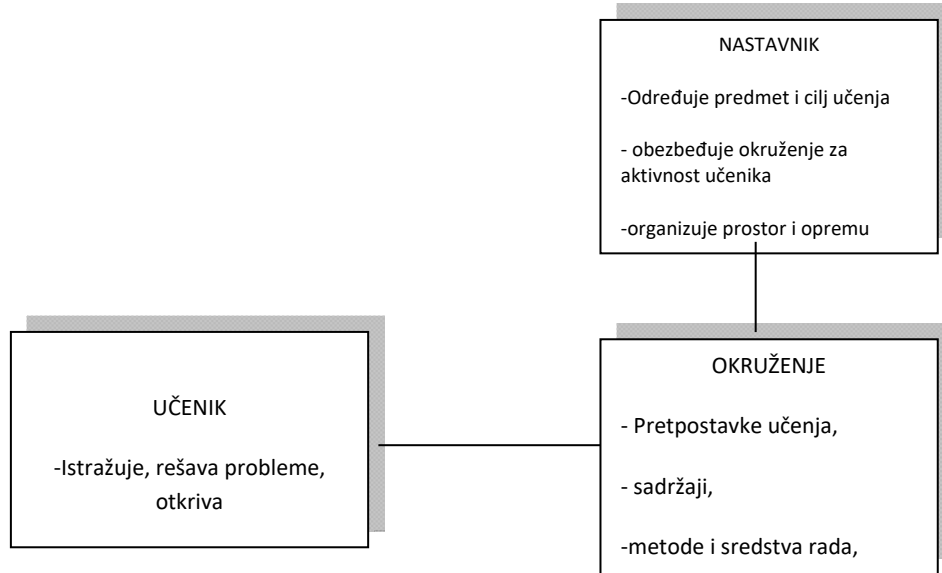
Zbog svoje sistematičnosti i celovitosti, klasifikacija nastavničkih uloga, koju je predstavio Lindgren (1976) američki psiholog, dugo je bila opšteprihvaćena. „Ulogu nastavnika ovaj autor posmatra u odnosu na profesionalnu delatnost definisanu prema ciljevima društva ali i u odnosu na nastavnika kao ličnost.Iako prema mišljenju ovog autora, postoje brojni kriterijumi koji određuju uloge nastavnika, on je nastavničke uloge predstavio u tri kategorije: u odnosu na nastavu gde obezbeđuje da učenici stiču znanja, veštine i navike i stvarajući pozitivne okolnosti za učenje;u odnosu sa drugima (učenici, kolege) i kroz samoizražavajuće uloge gde naglašava potrebu i težnju nastavnika da proširuje znanja iz naučnih oblasti, bavi se istraživanjem, čita stručnu literature, drugim rečima da se profesionalno usavršava” (Vučinić,2018:12).

Hirvi (1996) među novim ulogama nastavnika naglašava spremnog i otvorenost za promene. Havelka (1998) navodi da je uloga nastavnika zapravo kompozicija više specifičnih uloga: *uloga nastavnika u nastavi i uloga nastavnika u školi* (prema:Vučinić,2018).

O novim ulogama nastavnika pišu autori Vlahović i Vujsić-Živković (2005:10) ističući da se nove uloge nastavnika javljaju kao odgovor na naučno tehnološki progres i ideje koje se u savremenom školskom kontekstu promovišu:

1. *Nastavnik kao profesionalac.* Osnovu novog profesionalizma čini ideja o „profesionalizaciji nastave“ pri čemu se od nastavnika očekuje da vlada širokom bazom naučno-istraživačkih saznanja; odgovornost prema profesionalnoj zajednici; aktivno učešće u otklanjanju pedagoških,školskih,nastavnih ali i problema šireg društvenog okvira; saradnju sa svim relevantnim institucijama i akterima u društvenoj zajednici sa kojima deli odgovornost za obrazovanje dece i omladine (Vlahović i Vujsić-Živković,2005).
2. *Nastavnik kao kreator okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika.* Nastavnik koji se postepeno udaljava od katedre i njegov zadatak postaje kreiranje

podsticajne sredine i uslova za samostalnu aktivnost učenika (Vlahović i Vujsić-Živković,2005)



Slika 5. Savremena nastava (Vlahović i Vujsić-Živković, 2005:10)

3. *Nastavnik kao učesnik u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika.* U okolnostima sve složenijih funkcija škole, samim tim i novih uloga nastavnika u savremenoj koncepciji nastave, koje prate dinamiku savremenog društva, strategije nastavnog rada su ključan faktor efikasnosti nastavnog procesa. Nove uloge nastavnika su kreiranje podsticajnog okruženja za učenje, razvijanje interesovanja i kapaciteta učenika za samostalan rad i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje (Vlahović i Vujsić-Živković,2005).
4. *Istraživač u oblasti vaspitanja i obrazovanja.* U savremenoj školi od nastavnika se očekuje da se razvija i kao pedagog i kao aktivan istraživač i neko ko kritički promišlja o unapređenju vaspitno-obrazovnog procesa (Vlahović i Vujsić-Živković,2005).

5. *Nastavnik kao individualac i član tima.* U savremenim školskim kontekstima timski rad jeste jedno od rešenja kojim se rad nastavnika izvlači iz pozicije izolovanosti (Vlahović i Vujsić-Živković,2005).
6. *Nastavnik kao stručnjak za jednopredmetna ili višepredmetna područja.* Tu se govori o sistemu polivalentnih učitelja i učitelja specijalizovanih za pojedine grupe predmeta. Ovaj vid profesionalne obuke postepeno vodi ukidanju razlike između učitelja i nastavnika. Potreba racionalizacije pedagoškog rada u trci za obezbeđivanjem kvaliteta (Vlahović i Vujsić-Živković,2005).
7. *Stručnjak sa visokim stepenom autonomije*
8. *Etička profesija.*

Sasvim je sigurno da ni kvalifikacije, ni znanja koja nastavnici stiču na fakultetima nisu dovoljna za nove uloge koje nastavnik danas ima. Autorka Kostović (2008) ističe da nastavnik mora stalno da se usavršava. Pored praćenja i usavršavanja u delokrugu svoje struke, nastavnik mora da se usavršava i na didaktičkom području, tehnološkom, multikulturalnom. U trci za obezbeđivanjem kvalitetnog obrazovanja za svu decu od nastavnika se očekuje spremnost za rad u inkluzivnom kontekstu. Na sve ovo, važno je dodati da vizija i realna potreba celoživotnog učenja i usavršavanja nastavnika zahteva nastavnika koji zna da kritički razmišlja, koji je osposobljen za refleksiju i (samo)evaluaciju. Konceptualizacijom uloga nastavnika u današnjoj školi otvaraju se mogućnosti za oblikovanje i redefinisane aktuelnog modela osposobljavanja nastavnika (koncepti preseta i inseta).

Promene u PRESET i INSET konceptima savremenog obrazovanja nastavnika i nove uloge nastavnika proistekle iz tih promena, „predstavljale su polaznu osnovu u klasifikaciji nastavničkih uloga autora Ivića i saradnika. U ovoj klasifikaciji nastavničkih uloga, dominira aktivna pozicija učenika i nastavnika u nastavnom procesu” (Ivić i sar., 2001, prema: Vučinić, 2018:14). Definisane su sledeće uloge nastavnika:

1. *Nastavnička uloga u užem smislu (nastavnik kao predavač,* prenosi informacije, izlaže nastavni sadržaj, vodi proces poučavanja u celini, dinamiku časa, primenjuje adekvatne metode,

oblike i principe rada kao i adekvatnu literaturu, tehniku i tehnologiju; *nastavnik kao organizator nastave* postavlja cilj časa, planira nastavne sadržaje, tehnike adekvatne nastavnoj jedinici, vreme za realizaciju časa kao i raspored tog vremena po funkcijama časa; *nastavnik u ulozi partnera u pedagoškoj komunikaciji*, uloga nastavnika koja podrazumeva sva pitanja, zahteve, zaduženja i reakcije nastavnika koje imaju za cilj i u funkciji su učeničkog saznavanja; *nastavnik kao ekspert*, stručnjak u svojoj oblasti rada odnosi se na to koliko nastavnik prati razvoj discipline koju predaje i u kojoj meri ten ovine unosi u svoj vaspitno-obrazovni rad na času) (Ivić i sar., 2001, prema: Vučinić, 2018:14);

2. *Motivaciona uloga nastavnika* (veoma važna teška uloga koja zahteva od nastavnika motivisanje učenika za rad i održavanje tih interesovanja; *nastavnik kao ličnost-model za profesionalnu identifikaciju*)

4. *Uloga procenjivača, evaluator* (uloga koja obuhvata ocenjivanje u domenu znanja; ocenjivanje ponašanja i ličnosti učenika)

5. *Saznajno-dijagnostička uloga* (ovo je intelektualno saznajno dijagnostička uloga, to jest, nastavnik identifikuje šta i koliko učenik zna, može, na koji način misli i radi, kao i šta su mu preferencije i interesovanja)

6. *Uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi* (ova socijalizatorska uloga posebno je naglašena kod funkcije razrednog starešine, ali je srećemo i u radu predmetnih nastavnika, kako u okvirima nastave tako i u vannastavnim aktivnostima. Tu spadaju: načini regulisanja discipline; pravičnost u odnosima sa učenicima u ocenjivanju znanja i ponašanja; uticaj na socijalnu klimu u razredu; uticaj na odnose nastavnik - učenik i uzajamne odnose samih učenika; stavovi prema pripadnicima „nestandardnih” grupa itd.

Osnovni kriterijum za identifikovanje nastavničkih uloga u klasifikaciji autora Suzića (2005) predstavljao je odnos između tradicionalne i savremene nastave. Ovaj autor, tradicionalnu ulogu nastavnika predlaže i vidi i u novijim klasifikacijama uloga, karakterističnim za savremenu školu, ali u revidiranom obliku. Nove uloge koje Suzić predlaže su (Suzić, 2005, prema: Vučinić, 2018:18):

- (1) nastavnik kao didaktičar;*
- (2) nastavnik kao vaspitač;*
- (3) naučno-nastavna uloga nastavnika;*
- (4) nastavnik kao dijagnostičar;*
- (5) nastavnik kao instruktor aktivne nastave;*
- (6) nastavnik kao koordinator;*
- (7) nastavnik kao kreator interpersonalnih odnosa;*
- (8) nastavnik kao graditelj emocionalne klime u odeljenju i*
- (9) nastavnik u aktivnom ciljnom učenju.*

Za kvalitetno ostvarivanje novih uloga nastavnika postoji saglasnost autora da nisu dovoljna znanja koja nastavnici stiču inicijalnim obrazovanjem pa je nužno da se nastavnici kontinuirano profesionalno usavršavaju i razvijaju kroz refleksivnu praksu. Dakle, nastavnici refleksivni praktičari su imperativ savremenog kvalitetnog obrazovnog sistema.

Klasifikaciju nastavničkih uloga, autorka Sorokumova predstavila je kroz „definisanje i tumačenje izmenjenih funkcija nastavnika u savremenoj školi. Ona izdvaja sledeće nastavničke uloge: *(1) uloga nastavnika kao instruktora; (2) savetodavna uloga nastavnika; (3) nastavnik kao model; (4) nastavnik kao pomoćnik; (5) nastavnik kao oslonac učenicima; (6) nastavnik kao partner*” (Sorokumova, 2009, prema: Vučinić, 2018:16).

\*\*\*

Iako su stavovi autora koji su se bavili prirodom uloga nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu prilično neujednačeni, što pored kompleksnosti nastavničke profesije ukazuje na mnogobrojne zahteve na koje u koncepciji savremenih školskih sistema nastavnici treba da odgovore, može se uočiti da je u predstavljenim klasifikacijama najdominantnija uloga, ona koju

nastavnik ostvaruje u nastavi. Pored toga, može se uočiti da su sve uloge nastavnika međusobno uslovljene, povezane, veoma kompleksne, polivalentne i podložne kvantitativnim i kvalitativnim promenama. Ono što je još evidentno jeste da realizacija svake uloge zavisi od nivoa znanja nastavnika iz pojedinih oblasti, od stručnog, metodičkog, pedagoškog i psihološkog znanja, ličnih osobina, kao i od toga koliko prati novine važne u svom poslu, i naročito koliko je otvoren za promene i spreman na kontinuirano stručno usavršavanje i učenje da bi unapredio kvalitet vlastitog rada. Drugim rečima, u znatnoj meri su uslovljene profesionalnim usavršavanjem nastavnika

### **3.4. Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika - modaliteti**

Vrsta i stepen saznanja o obrazovanju uopšte, a potom i o obrazovanju nastavnika, zajedno sa filozofskim i naučno-teorijskim, kao i društvenim okolnostima, izvor su raznovrsnih problema u vezi sa obrazovanjem nastavnika. Dileme različite vrste kao i zahtevi u obrazovanju nastavnika, prisutni su i aktuelni u različitim sredinama (Buchberger et al., 2000). U našoj zemlji autori koji su se bavili analizom obrazovanja nastavnika (Kovač-Cerović, 1996; Rajović i Radulović, 2007) upućuju na brojne probleme i na neophodnost promena. Uočavanje problema koje možemo nazvati zajedničkim i tipičnim za savremenu teoriju i praksu obrazovanja nastavnika, razumevanje njihovog značenja i odnosa između njih i aktuelnog stanja obrazovanja nastavnika predstavlja pitanje čiji odgovor može da doprinese boljem sagledavanju teorije i prakse obrazovanja nastavnika i bude podsticaj za osmišljavanje daljih aktivnosti i razvijanje teorije i prakse obrazovanja nastavnika. Najčešći načini kojima obrazovna politika kontroliše rad nastavnika, jesu promene u konceptima sistema PRESET-a i INSET-a, procenom nivoa kompetencija za različite oblasti rada, kao i određivanjem uslova njihovog profesionalnog prosperiteta (Marušić, 2013).

U delu koji sledi biće predstavljeno nekoliko pogleda na obrazovanje nastavnika u cilju iznalaženja načina konceptualizacije, a istovremeno, pružanja kriterijuma i otvaranja prostora za analizu aktuelnih sistema obrazovanja nastavnika. Skupove međusobno povezanih obeležja i pretpostavki u ovom radu nazivamo modelima. Činjenica je da bi adekvatniji termin bio „pristup”, jer model može da podrazumeva osmišljen i razrađen sistem rešenja koja se odnose na

upravljanje, finansiranje, vrednovanje i slično. Iako u literaturi postoji terminološka zbrka, adekvatnim uzimamo termin modeli profesionalnog obrazovanja nastavnika zbog toga što je to već ustaljena praksa u relevantnoj literaturi (Huberman&Guskey, 1995; Hargreaves, 1994).

Prateći razvoj profesionalnog obrazovanja nastavnika, Kenedi (Kennedy, 1991 prema: Vlahović i Vujisić-Živković, 2005:19) predstavlja četiri tradicije:

1. *Obrazovanje za veštine* (koncept u kome se profesija definiše preko praktičnih kompetancija koje uključuju manifestno ponašanje u učionici. Ovakav način obrazovanja korene vuče iz perioda obrazovanja nastavnika kao učenje profesije putem šegrtovanja);
2. *Obrazovanje za implementaciju teorije i opštih principa nastave* (koncept u kome se profesionalna delatnost nastavnika shvata kao prevođenje pedagoške teorije u nastavnu praksu);
3. *Obrazovanje za promišljeno delovanje* (prema ovom konceptu suština profesije je u sposobnostima rešavanja problema i donošenja odluka);
4. *Obrazovanje nastavnika za kritičku analizu i refleksiju* (cilj je obrazovanje nastavnika sposobnog za interpretaciju, razumevanje i istraživanje obrazovanja).

Analizom dostupnih relevantnih izvora, može se reći da u praksi različitih školskih konteksta, funkcionišu različiti modeli i konceptualizacije profesionalnog usavršavanja nastavnika, pa se kao najdominantnije mogu se izdvojiti, tradicija učiteljske škole, tradicija minimum kompetencija, model otvorenog profesionalizma i još mnogo drugih.

Još jednu klasifikaciju koncepcija profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika u kojoj se pojavljuju *akademska orijentacija* (nastavnik kao stručnjak naučne oblasti); *praktična orijentacija* (u centar profesionalnog obrazovanja stavlja praktično znanje nastavnika); *personalna orijentacija* (nastavničku profesiju vidi kao proces razvijanja profesionalnog identiteta); *tehnološka orijentacija* (ističe važnost pedagoškog obrazovanja nastavnika); i *kritička orijentacija* (zahteva obrazovanje nastavnika za aktivnog učesnika u reformi škole i društva) predstavila je autorka Fejman-Nemser (Vlahović i Vujisić-Živković, 2005:20,21; Marušić,2013)

Načini razumevanja obrazovanja i uloge nastavnika određuju kako će biti shvaćeni ciljevi obrazovanja nastavnika, a potom i ostali elementi koji grade koncepciju ovog obrazovanja. Autorka Radulović „izdvaja tri dominantna pristupa obrazovanju nastavnika: obrazovanje akademskog tipa, trening praktičnih veština i nastavnik kao refleksivni praktičar. U tradiciji



*akademskog obrazovanja* cilj profesionalnog obrazovanja nastavnika je sticanje znanja proisteklih iz naučnih istraživanja i organizovanih u pojedinačne, odvojene naučne discipline koje ne moraju nužno biti iz oblasti nauka o obrazovanju. Ovakav pristup podrazumeva da će se teorijska znanja koja daju univerzalne istine, na neki način „pretočiti“ u praktične veštine u učionici. Međutim, akademskim pristupom ne uvažava se iskustvo onoga koji uči potrebe njegovog posla, kao ni kontekstualni faktori koji su od uticaja na učenje i rad. *Trening praktičnih veština*, pripremu budućih nastavnika zasniva na sticanju praktičnih veština neophodnih za rad na času. Ovaj pristup podrazumeva davanje gotovih rešenja i preporuka. Za razliku od prethodnog pristupa, kao opozit, autorka izdvaja pristup *refleksivnog praktičara*, koji podrazumeva osposobljavanje nastavnika za istraživanje sopstvene prakse, rukovođenje sopstvenim razvojem, samostalno odlučivanje o svom radu i saradnju sa kolegama radi unapređivanja svog rada. Za razliku od prethodna dva pristupa, ovaj pristup podrazumeva sticanje kako teorijskih znanja, tako i praktičnih veština kroz kritičko preispitivanje, proveravanje i razvijanje tih teorija i veština” (Radulović, 2007, prema: Marušić, 2013:40).

U svetlu opšteprihvaćenog stava da danas priprema i obrazovanje nastavnika moraju da obuhvate njihovo osnaživanje i unapređivanje kompetencija neophodnih za rad sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška u učenju i učešću, autori Pugač i Blanton (Pugach&Blanton,2009) razlikuju tri modela obrazovanja i pripreme praktičara za inkluziju: *diskretni model* u kome su sadržaji opšte i specijalne pedagogije potpuno odvojeni u zasebne programe i module, i *integrisani model* u kome su sadržaji inkluzije delimično zastupljeni u vidu izbornih ili obaveznih kurseva u okviru programa iz pedagogije, dok su u *objedinjenom modelu* sadržaji iz specijalne pedagogije i pedagogije različitosti „ubrizgani” u sve druge pedagoške oblasti.

Analizirajući aktuelni sistem inicijalnog obrazovanja i koncept profesionalnog usavršavanja nastavnika, očigledno je da u teoriji i praksi obrazovanja budućih nastavnika, preovladavaju različiti modeli ova dva sistema. Autorka Marušić (2013:44) ih naziva „*modelima deficita i modelima razvoja*. Modeli *deficita* zasnivaju se na ideji o nadoknađivanju, znanja i veština u sklopu profesionalnog usavršavanja koje nastavnik nije stekao tokom inicijalnog obrazovanja, dakle oni za cilj imaju reparaciju. Sa druge strane, *modeli razvoja* iniciraju promenu implicitnih uverenja nastavnika, a profesionalni razvoj predstavlja ishod iskustvenog

učenja. U konceptu profesionalnog razvoja koji se zasniva na modelu razvoja, nastavnici aktivno učestvuju u osmišljavanju sopstvenog plana profesionalnog razvoja. Modeli deficita, iako ubiraju brojne kritike stručnjaka i danas čine osnov sistema usavršavanja i opstaju u praksi “(ibid).

Kao reakcija na predstavljeni nedelotvoran tradicionalni model Fullan (2001) predstavlja model razvoja usmeren na menjanje implicitnih uverenja i stavova kod nastavnika, za koja smatra da čine osnovu njihovog rada u odeljenju. Nastavnika treba posmatrati kao aktivnog subjekta koji učestvuje u osmišljavanju ciljeva, izboru sadržaja i pravaca vlastitog profesionalnog razvoja. Razvojni model prilagođen je potrebama nastavnika i njihovim konkretnim problemima. Kao osnovni nedostatak ovog modela nameće se to što zahteva previše vremena da bi se došlo do neophodne promene kao i nedovoljna motivisanost nastavnika za promenom (refleksivnom praksom).

Inicijalno obrazovanje nastavnika u našoj zemlji primenom Bolonjske deklaracije dobija novi konceptualni okvir. Izvršene su brojne izmene i dopune Zakona o visokom obrazovanju (*Sl. glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018, 6/2020) koje su se odrazile, pre svega, na promene u organizaciji i dužini trajanja inicijalnog obrazovanja nastavnika, a potom i promenama u koncepciji studijskih programa, dužini trajanja i organizaciji stručne prakse studenata, a budućih nastavnika. Naime, najveće promene inicijalnog obrazovanja profesora razredne nastave izvršene su transformacijom pedagoških akademija za učitelje u učiteljske fakultete u trajanju od pet godina (sa dobijanjem zvanja master) (Korać, Kosanović i Klemenović, 2018). Promena u sistemu inicijalnog obrazovanja uočljiva je kod predmetnih nastavnika koji se obrazuju na različitim fakultetima. Osnovna razlika između nastavnika predmetne nastave, sa jedne strane, i profesora razredne nastave (učitelja) sa druge, jeste to što se nastavnici predmetne nastave ne opredeljuju za svoj poziv na početku inicijalnog obrazovanja, već na samom kraju studija. Ključna promena u sistemu obrazovanja predmetnih nastavnika usledila je usvajanjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Službeni glasnik RS*, br. 72/09) pre više od deset godina (2009. godine), kojim je uvedena obaveza da svi budući nastavnici moraju da poseduju masterski nivo obrazovanja sa minimum 30 ESPB iz pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta i 6 ESPB praktičnih bodova, kako bi bili u mogućnosti da se zaposle i ostvaruju vaspitno-obrazovni rad. Izvršene su i promene u koncepciji sadržaja nastavnih predmeta pa su

tako svi nastavni predmeti na učiteljskim (pedagoškim) fakultetima organizovani su kao jednosemestralni, podeljeni na obavezne predmete i izborne, koncipirane po predmetnim područjima ili sadržajima posebnih metodika (Korać, 2018). Navedeno je dovelo i do velikih razlika u broju predmeta, sadržajima nastavnih programa, ciljevima i ishodima (Prtljaga i sar., 2014, prema: Korać, Kosanović i Klemenović, 2018), ali i nivoom stručne spreme koje nastavnici dobijaju nakon završetka studija.

Posebna raznolikost inicijalnog obrazovanja prisutna je kod obrazovanja predmetnih nastavnika, što je u skladu sa činjenicom da ga stiču na različitim fakultetima. Pre stupanja na snagu pomenutog Zakona, pedagoška priprema predmetnih nastavnika za rad u nastavi nije bila regulisana zakonskom i podzakonskom legislativom kao obavezna, pa se dešavalo da studenti, budući nastavnici, tokom studija nemaju ni jedan predmet iz oblasti pedagogije, psihologije i metodike nastave.

Istraživački rezultati ukazuju da nastavnici svoje inicijalno obrazovanje vide kao „učenje akademskih predmeta“ (Radulović i Rajović, 2007: 426) ali i kao izvor deklarativnih znanja, koja ih u nedovoljnoj meri osposobljavaju za rad u struci. Evidentno je da postoji potreba za izvesnim promenama u koncepciji i organizaciji inicijalnih studija, pre svega u pogledu smanjenja podvojenosti teorijskih i praktičnih znanja (Radulović i Rajović, 2007; Korać, Kosanović i Klemenović, 2018), povećanja udela stručne prakse u studijskim planovima i programima, naročito kada je reč o inkluzivnom obrazovanju (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996).

### **3.5. Determinante profesionalnog razvoja nastavnika**

U svom izvornom značenju, pojam determinanta koristi se da uputi na neko tačno određenje. Determinanta označava neki presudan činilac ili faktor koji tačno određuje pravac i cilj, odnosno determiniše. U kontekstu predmeta ovog istraživanja definisan je cilj istraživanja, a on se odnosi na utvrđivanje faktora koji ometaju, odnosno podstiču, motivaciju i angažovanje nastavnika na vlastitom profesionalnom razvoju i njihovu participaciju u različitim oblicima

usvršavanja, te vode razvoju profesionalnih kompetencija i efikasnosti nastavnika u inkluzivnoj školi.

Profesionalni razvoj nastavnika u velikoj meri prožet je i uslovljen uticajem porodice i društva, iskustava, a ujedno i pokazatelj statusa ličnog razvoja individue. Sagledavajući različitost faktora koji mogu da imaju uticaj na profesionalni razvoj, uviđamo potrebu razjašnjavanja. PRESET i INSET koncepti, očekuje se, imaju za cilj da pospešuju profesionalni razvoj i da kontrolišu njegov kvalitet ali, postoji niz faktora koji podstiču i onemogućavaju nastavnike da aktivno učestvuju i kreiraju sopstveni plan profesionalnog razvoja (Marušić, 2013).

Analizom dostupne empirijske građe faktori koji su najčešće analizirani se mogu organizovati podeliti u dve grupe: unutrašnji (lični) i spoljašnji (sredinski) faktori. Oni se pojavljuju najčešće u literaturi i zato se smatraju glavnim faktorima koji su povezani sa profesionalnim razvojem nastavnika. Najzastupljeniji u kategoriji unutrašnjih (ličnih) faktora izdvojeni su: (1) stav nastavnika prema profesionalnom razvoju i (2) dosadašnje iskustvo nastavnika, a kao spoljašnji (sredinski) faktori izdvojeni su: (1) vreme, (2) finansiranje, (3) uticaj direktora, (4) uticaj kolega i (5) školska kultura (Fullan, 1995; Miller, 1998; Kwakman, 2003; Lieberman; 1995; Opfer & Pedder, 2011; prema: Bayar, 2013; Marušić, 2013). Torff and Session (2008) ukazali su na značaj i ispitali kako lične karakteristike, kao što su starost, godine nastavnog iskustva, pol, nivo obrazovanja utiču na participaciju nastavnika i utvrdili su da godine života, radno iskustvo i starost učenika odeljenja u kojem predaju, utiču na učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja. Svaki nastavnik ima određeni stav prema sopstvenom profesionalnom razvoju te je potuno jasno da različite oblike profesionalnog razvoja neki nastavnici procenjuju kao veoma važne dok za neke nisu uopšte (McLaughlin & Talbert, 2006; Iamagata-Linch & Haudenschild, 2009). S tim u vezi istraživači su podržali značaj stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju (Torff & Session, 2008; Torff & Session, 2009; Amos i Benton (1988). Pored toga, Silane Ruberto (2003) ispitala je odnos nastavnika prema različitim oblicima profesionalnih aktivnosti i utvrđeno je da: nije bilo razlika između veteranskih nastavnika i nastavnika početnika u pogledu njihovog stava prema različitim oblicima profesionalnog razvoja i da je većina nastavnika koji su činili uzorak u ovom istraživanju verovala su da su različiti oblici profesionalnog razvoja izuzetno neophodni za

unapređenje njihovih profesionalnih kompetencija. Kako su rezultati predstavljenih studija pokazali, pozitivan stav nastavnika prema profesionalnom razvoju upravo oni i predstavljaju jedan od ključnih faktora koji utiče na njihovo učešće.

Rezultati Boschierova istraživanja (Boschier et al. 2006) o činiocima koji podstiču učešće odraslih u obrazovanju ukazuju na sedam činilaca: socijalni kontakti, obrazovna priprema, porodični odnosi, kognitivni interes, unapređenje komunikacije, socijalna stimulacija i profesionalni prosperitet. Ovakva struktura faktora koji su u tesnoj vezi sa profesionalnim razvojem nastavnika potvrđena je u gotovo većini evropskih zemalja te se oni mogu smatrati univerzalno prisutnim i sveobuhvatnim skupom mogućih faktora koji određuju profesionalni razvoj nastavnika.

Nalazi autorke Kwakman (Kwakman, 2003) koja u svom istraživanju, tragajući za personalnim i sredinskim faktorima učešća nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja, ukazuje da personalni faktori ostvaruju veći uticaj od kontekstualnih faktora. Kada su u pitanju istraživanja sprovedena kod nas (Savićević, 1989), kao mogući faktori koji motivišu učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja, identifikovani su: nivo obrazovanja (rastom nivoa obrazovanja raste i frekvencija učešća raste), starosna dob (učesće znatno opada nakon ulaska u petu deceniju života), zadovoljstvo poslom u smislu da oni koji su zadovoljni poslom imaju više motiva od onih koji su nezadovoljni poslom (Marušić i Pejatović, 2013).

Harwey (2005) među činioce koji determinišu učešće nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja navodi uslugu i osposobljavanje učenika; obrazovnu filozofiju; vrednost postignuća; podršku porodice; podršku škole; očekivanja od škole; postizanje cilja. Rezultati još jednog u nizu istraživanja (Livneh i Livneh, 1999) koje je za cilj imalo utvrđivanje prediktora profesionalnog razvoja nastavnika ukazuju da nivo formalne edukacije i godine iskustva nastavnika imaju uticaja na njegov profesionalni razvoj. Nalazi ukazuju da nastavnici sa nižim nivoom formalne edukacije više učestvuju u aktivnostima profesionalnog razvoja u odnosu na nastavnike sa višim nivoom obrazovanja.

U priručniku „Profesionalni razvoj nastavnika kao doživotno učenje: modeli, praksa i faktori koji na njega utiču“ izdvojen je set osnovnih faktora kroz koje se može definisati prostor i

kontekst profesionalnog razvoja nastavnika (Villegas-Reimers & Reimers, 2000). Dakle, prema ovim autorima profesionalni razvoj nastavnika determinisan je već selekcijom pri upisu na nastavničke fakultete, a potom mogućnošću učešća nastavnika u procesu donošenja odluka prilikom obrazovnih reformi. Osim toga motivacija za profesionalni razvoj nastavnika ne zavisi samo od pojedinca što je poprilično jasno, tu je i niz faktora kao što je školska kultura, menadžment škole, razna sistemska i normativna rešenja (ibid).

\*\*\*

Na osnovu prethodno sažetih izvoda odabranih empirijskih istraživanja u kojima je na različite načine promatrana i ispitivana problematika faktora profesionalnog razvoja nastavnika, možemo da zaključimo da su faktori koji imaju pozitivnu korelaciju sa participacijom u profesionalnom razvoju veoma brojni i da je njihovo poreklo raznoliko počev od personalnih karakteristika, užeg i šireg okruženja; finansijskih resursa; nivoa formalnog obrazovanja do relevantnih odlika ponude obrazovnih aktivnosti (oblika usavršavanja).

### **3.6. Profesionalni razvoj nastavnika-refleksivnost i samoevaluacija**

Samoevaluacija se definiše kao „unapred planirano, osmišljeno angažovanje koje čine aktivan i sistematičan proces osmišljavanja iskustava kroz koja se uči, a uključuje i primenu različitih strategija, radi unutrašnje kontrole kvaliteta vlastitog rada i njegovog unapređivanja (Tancig, 2011; Vogrinc, Podgornik, 2012). Samoevaluacija, u stručnoj literaturi, označava se i terminima - reflektivna praksa, reflektivno poučavanje ili kritička refleksija (Schön, 1983; Kyriacou, 2001; Rupnik Vec, 2006). Kako bi samoevaluacija imala realne efekte, unutrašnja motivacija i kao i svesnost nastavnika o njenom cilju i važnosti je presudna” (Tomljenović, 2014:3). Na taj način nastavnici razvijaju svoj profesionalni identitet. Važno je istaći značaj koji samoevaluacija ima za profesionalni razvoj nastavnika. Naime, od rezultata samoevaluacije direktno zavisi planiranje koraka profesionalnog usavršavanja, koji predstavljaju sastavni deo procesa profesionalnog razvoja. Budući da je profesionalni razvoj jedna od zakonom propisanih

obaveza nastavnika, najsvrsishodnije bi bilo da se odvija prema planu koji je rezultat samovrednovanja. Dobra samoprocena svojih jakih i slabih strana daje nastavniku šansu da pravilno odredi puteve svog profesionalnog usavršavanja. Što je kvalitetnija samoevaluacija nastavnika, njegov plan stručnog usavršavanja će biti u funkciji ne samo ličnog profesionalnog razvoja, nego će mu omogućiti i viši nivo kvaliteta realizacije procesa obrazovanja i vaspitanjja (Antonijević, 2013: 329). Osim što će osigurati uspešno ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada (ZOSOV, 2013), nastavnik se na širem planu priprema i za nadolazeće promene koje su neminovne u kontekstu usklađivanja škole sa potrebama razvoja nauke, društva i tržišta rada. Naime, kontinuirano profesionalno usavršavanje je najadekvatiji način da se odgovori na sve prisutnije vaspitno-obrazovne izazove, zadatke i zahteve društva koji je u vrtlogu konstantnih promena (Kamenarac, 2011).

Kroz sve faze profesionalnog razvoja neophodno bi bilo nastavnike osnaživati da se kvalitetno uključe u proces (samo)evaluacije. Značaj profesionalnog usavršavanja za samog nastavnika je pre svega u tome što je usavršavanje jedan od načina da nastavnik uhvati korak sa savremenim izazovima. Kroz stručno usavršavanje nastavnik razvija svest šta radi, zašto radi i čime može da unapredi svoj rad (Kostović i sar., 2011: 304). Nastavnik bi problematiku samoevaluacije trebalo da osvesti iz perspektive unapređivanja kvaliteta sopstvenog rada, ali i iz perspektive unapređivanja kvaliteta rada celog sistema. Razumevanje da svaki pojedinac može i mora da utiče na kvalitet rada sistema u celini imaće motivacionu snagu za nastavnike da se trude da što kvalitetnije sprovedu samoevaluaciju i tako daju doprinos poboljšanju kvaliteta rada ustanove. Kada pojedinac postane svestan da on može da utiče svojim delovanjem na ono što se dešava na mnogo višem nivou, to će ga motivisati da razmišlja o onome što radi. Na taj način nastavnici ne samo da ispunjavaju svoju obavezu da kontinuirano unapređuju vaspitno-obrazovni sistem, već preuzimaju odgovornost za svoj rad (Tančić i sar., 2017: 110) i usmeravaju svoj profesionalni razvoj tako da u svom radu mogu da se prilagode svim promenama i inovacijama. Osim na deklarativnom nivou, nastavnike bi trebalo motivisati na usavršavanje putem obuke zato što je to najbolji i najsigurniji vid širenja kulture evaluacije. Zakon nastavnicima ostavlja mogućnost da sami kreiraju svoj plan usavršavanja, u skladu sa svojim potrebama i sposobnostima. Dakle, nastavnici na osnovu samoprocene i lične orijentacije planiraju sopstveno

profesionalno usavršavanje, a samim tim usmeravaju i svoj profesionalni razvoj kao lični konstrukt i podstiče ga lična potreba i želja za usavršavanjem (Kamenarac, 2011).

U obrazovnom sistemu Srbije, nastavnici sprovode samoevaluaciju putem procene nivoa razvijenosti kompetencija za profesiju nastavnika, grupisane u četiri kategorije (nastavna oblast, predmet i metodika; učenje i poučavanje; podrška razvoju ličnosti učenika; komunikacija i saradnja) (*Sl. glasnik RS*, br.5/2011). Nastavnik koji upravlja sopstvenim usavršavanjem mora da ima razvijene kompetencije da prati i analizira svoje usavršavanje, a zatim da na osnovu dobijenih podataka dalje pravi svoj plan profesionalnog usavršavanja. Pored ovih kompetencija, nastavnike bi trebalo konstantno ohrabrivati na kontinuirani lični i profesionalni razvoj i usavršavanje.

Podatke o profesionalnom razvoju nastavnika čuva u portfoliju profesionalnog razvoja, da bi, kasnije, analizom portfolija, u kojem se čuvaju podaci o profesionalnom usavršavanju, nastavnik dobio osnovu od koje će dalje krenuti da kreira lični profesionalni plan usavršavanja (*Sl.glasnik RS*, br. 88/2017). Lični plan profesionalnog razvoja nastavnika se pravi na osnovu samoprocene nastavnika o nivou razvijenosti svih kompetencija za profesiju nastavnika (*Sl. glasnik RS*, br.48/2018).

Primeri samoevaluacije koji su do sada uočeni u različitim obrazovnim sistemima obuhvataju ne samo pojedinačni osvrt, već i grupnu samoevaluaciju, jer sami praktičari ne mogu da ostvare ovakve oblike samoevaluacije, a posebno ne trajnije. Nastavnici se na redovnim sastancima grupe sastaju sa istraživačima da razmatraju i preciziraju ciljeve, analiziraju praktične akcije i njihove efekte i da zajedno planiraju dalje akcije (Pešić, 1998: 156-161). U prilog ovakvom sprovođenju samoevaluacije praktičara ide činjenica da praktičari najefikasnije uče kada razgovaraju sa kolegama, te bi, zbog toga, možda trebalo napustiti model nastavničkog individualizma, koji podstiče klimu izolovanosti (Džinović, 2014: 56).

Uloga stručnog saradnika u školi u procesu vrednovanja rada škole mogla bi da bude od izuzetnog značaja za nastavnika, naročito ako se prihvati da bi samovrednovanje rada nastavnika trebalo da se zasniva na činjenicama dobijenim metodološki ispravnim postupcima. Naime, znanja o metodama i tehnikama proučavanja pedagoških pojava, koje pedagog poseduje i kojima vlada daleko bolje od nastavnika i ostalih zaposlenih u školi, mogla bi da pomogne pedagogu da u potpunosti uspostavi saradnički odnos sa nastavnicima u oblasti samovrednovanja, tako što će



praktičarima pomoći da ovladaju veštinama pravilnog određivanja oblasti samoprocene, kao i da sastavljaju instrumente putem kojih će dobijati metodološki ispravne i relevantne podatke.

Pomoć stručnog saradnika može da se sprovodi ne samo kroz neposredan rad sa pojedinačnim nastavnikom, već i kroz grupnu obuku u kojoj bi se nastavnici osposobljavali za konstruisanje instrumenata i tumačenje rezultata, ali i za razmenu mišljenja među nastavnicima. Pedagog svojim naporima u organizovanju obuke u okviru institucije može da pomogne nastavnicima da naprave veliki korak u smeru profesionalnog usavršavanja. Naime, osveščivanjem svojih slabih strana, nastavnik će moći da se uključi u neki od programa stručnog usavršavanja nastavnika i to isključivo prema svojim ličnim potrebama. Nastavnici imaju obavezu da se opredeljuju za prisustvo na seminarima, međutim, ako se izbor seminara bazira na analizi sopstvenih potreba, onda se u pravom smislu postiže cilj svrsishodnog stručnog usavršavanja nastavnika. Praktičarima su na raspolaganju programi za usavršavanje nastavnika akreditovani u Ministarstvu prosvete Republike Srbije, a koji se objavljuju u Katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. glasnik RS, br. 48/2018*).

Sa druge strane, sagledavanjem potreba nastavnika, pedagog će biti u prilici da uoči slabosti kolektiva po pitanju određenih oblasti samoevaluacije i da se založi kod uprave škole da se obuka određenog tipa sprovede u samoj ustanovi za sve nastavnike. Pedagog bi na osnovu ovakvih podataka imao realnu sliku potreba kolektiva, što bi mogao da iskoristi za motivisanje rukovodstva škole da u samoj instituciji organizuje realizaciju nekog od odobrenih programa stručnog usavršavanja.

Istraživanja pokazuju da su praktičari o svom poslu najviše naučili na samom poslu ili od starijih iskusnijih kolega (Pešić, 1998). Ova saznanja bi trebalo iskoristiti i dati priliku praktičarima da budu u kontaktu sa iskustvima kolega koji se ne nalaze neposredno u njihovoj školi. Iskustva bi tako služila i praktičarima, ali i svima kojima je važno da čuju probleme i neka rešenja do kojih su kolege došle. Usavršavanje kroz primere dobre prakse, kada je samoevaluacija u pitanju, moglo bi da se pokaže kao izuzetno značajno rešenje za nastavnike. Trebalo bi dati mogućnost nastavnicima da ukratko, kroz referate, kolegama opišu sa kakvim teškoćama su se sretali i kako su ih razrešili, takođe da objasne svoje ideje na osnovu kojih su konstruisali pojedine instrumente. Na taj način bi se stvorio prostor za lakše rešavanje nekih problema u praksi koji su tipični za određene grupe nastavnika. Primeri dobre prakse nastavnika

ne bi trebalo da ostaju u okvirima jedne ustanove, niti bi trebalo da se zadržavaju na nivou produkata rada i priča među kolegama. Komunikacija sa ciljem razmene iskustava je od velikog značaja za razvoj svih nastavnika. Ovaj aspekt usavršavanja ne bi trebalo vezivati samo za period pripravničkog staža, već bi ga trebalo praktikovati i dalje tokom trajanja nastavničke karijere. Ovakvo usavršavanje se ne prepoznaje odvojeno od pohađanja predavanja i seminara stručnog usavršavanja (Antonijević, 2013).

Uvođenjem ovakvog vida komunikacije neće biti samo rešeni neki od mnogobrojnih problema u prosveti, već će nastavnici preuzeti i ulogu naučnika koji doprinose stvaranju novih profesionalnih znanja lokalno i globalno. Dakle, nastavnik neće biti samo reflektivni praktičar koji aktivno proučava svoju praksu, niti samo istraživač, koji sprovodi istraživanja u cilju unapređivanja sopstvene prakse, već će preuzeti ulogu partnera kroz aktivnu saradnju sa drugim akterima (Vranješević i Vujisić-Živković, 2013). Ideja o reflektivnom praktičaru potiče od Donalda Šona koji smatra da u rešavanju praktičnih problema primat nad teorijskim znanjima ima reflektivni praktikum. Neodređenost koja karakteriše praksu ne dozvoljava postojanje samo jednog ispravnog rešenja u praktičnim problemima. Reflektivni praktičar je nastavnik koji ne zanemaruje teorijska znanja, već razmišljanjem o sopstvenoj praksi i kroz refleksiju o praksi izvlači njena teorijska ishodišta. Za nastavnika je od velikog značaja refleksija u akciji, tj. razmišljanje o onome što radi dok radi. U praktičnim situacijama se takođe stvara prilika da se evaluiraju teorije o akciji, drugim rečima, da se evaluira implicitna pedagogija nastavnika (Pešić, 1998).

Zbirka iskustava nastavnika bi imala nemerljiv značaj i za svakog pedagoga, koji bi, na taj način, stekao bolji uvid ne samo u probleme koji se javljaju, već i u načine na koje će svojim kolegama približavati i predstavljati rešenja određenih problema. Riznica iskustava po bilo kojem pitanju pokazala bi se kao značajan izvor informacija i za istraživače koji će svoj dalji rad usmeriti na istraživanje ideja koje su im se pokazale kao relevantne za praksu, jer prepreke iz prakse vezane za složene probleme, među koje možemo da svrstamo i samoevaluaciju, uglavnom ostaju nepoznate stručnjacima iz najrazličitijih razloga. Bilo da praktičar ne prihvata da ima problem ili se plaši da će iznošenje problema u javnost narušiti njegovu reputaciju ili ugroziti mišljenje koje kolege imaju o njemu. Iznošenjem ideja koje su nastavnici koristili za rešavanje određenih problema mogu se inicirati kako debate tako i kontemplacije koje će sigurno pomoći

da se prevaziđe veliki broj problema koji se javljaju u praksi. S druge strane, istraživačima, kojima je praksa nepresušan izvor ideja i problema, ovako izneti podaci veoma bi olakšali rad i pomogli bi im da za naredna istraživanja biraju ne samo teme iz prakse, već i da prepoznaju kolege praktičare koji im svojim iskustvom mogu pomoći u radu.

Prema rečima autorki Oljače, Kostović i Kovačević (2015) svesnost nastavnika o složenosti vaspitno-obrazovnog procesa primenom samorefleksije, može dalje implicirati temeljnije razumevanje samog procesa poučavanja ali i sopstvenog profesionalnog identiteta. Evidentna je potreba za kreiranjem široke baze pedagoškog znanja zasnovanog na samostalnim nastavničkim refleksijama što daljim usmeravanjem vodi do modifikovanja profesionalnog identiteta nastavnika. Dakle, ukoliko pođemo od toga da su glavni zadaci nastavnika da sistematično pripremaju, planiraju, orgnizuju i vode proces učenja, da obezbede relevantne i odgovarajuće povratne informacije učeniku o njegovim postignućima i da prilagode stil poučavanju stilu učenja učenika onda se pitanje profesionalnog identiteta nastavnika otvara kao proces u kome je neophodno kontinuirano raditi na razvoju njihovih nastavničkih kompetencija, spremnosti na saradnju, na timski rad i na prihvatanje promena u svakodnevnoj nastavnoj praksi (Oljača i sar.,2015).

## **4. STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA**

#### **4.1. Teorijski i normativni okvir stručnog usavršavanja nastavnika**

Uvođenje koncepcije kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika temelji se na postojećim trendovima razvoja: snažan uticaj i značaj informatičke i komunikacione tehnologije, naglasak na autonomiji škole, viši nivo složenosti strukture odeljenja i primena koncepta inkluzivnog obrazovanja koja podrazumeva složenost rada sa učenicima različitih sposobnosti (Oljača, 2006). Visok kvalitet profesionalnog razvoja i usavršavanja nastavnika je centralna komponenta skoro svakog modernog predloga unapređenja obrazovanja i predstavlja veoma važan segment unapređenja kvaliteta školskog rada (Guskey, 2002).

Neretko se u različitim školskim kontekstima javlja diskontinuitet između inicijalnog obrazovanja nastavnika i potreba nastavne prakse u školi. Kao inicijalni odgovor u cilju ublažavanja ovog diskontinuiteta u obrazovanju predstavlja osveščivanje samih nastavnika o neophodnosti stalnog stručnog usavršavanja kao mogućnosti vlastite nadgradnje i razvoja. To je način prevazilaženja percepcije pojedinih nastavnika da je profesionalno usavršavanje nametnuta obaveza ili „tuđi zadatak“.

Bavljenje ovom problematikom na samom početku nas usmerava ka terminološkom određenju sintagme „stručno usavršavanje nastavnika“. Pregledom relevantne literature lako je uočiti da se ovaj pojam različito definiše i sagledava. Jedan od puteva profesionalnog razvoja nastavnika jeste stručno usavršavanje koje je pojam uži u odnosu na profesionalni razvoj, a podrazumeva povremene, organizovane aktivnosti najčešće u vezi sa ustanovom u kojoj nastavnik radi (a mogu biti i u inicijativi nastavnika). Stanković i saradnici (2012) stručno usavršavanje definišu kao deo profesionalnog razvoja nastavnika koji počinje njihovim ulaskom u sferu rada, odvija se kroz različite aktivnosti, a cilj je razvoj stručnih znanja, veština i stavova.

U Pedagoškom rečniku (1967) ovaj pojam se objašnjava kao “pružanje sistematske pomoći prosvetnim radnicima. Ono obuhvata stručno, pedagoško-psihološko i ideološko-političko usavršavanje nastavnog osoblja, vaspitačkog kadra, rukovodilaca škola i prosvetnih savetnika.

U Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju nastavnika (*Sl. glasnik RS*, 48/2018) u našoj zemlji stalno stručno usavršavanje se određuje kao „sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija nastavnika važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada“. Ovom određenju dodaćemo da stručno usavršavanje nastavnika „predstavlja kontinuiran proces koji ima za cilj praćenje, usvajanje i primenu savremenih dostignuća u nauci i praksi i ostvarivanje vaspitno-obrazovnih zadataka. Stručnim usavršavanjem obuhvaćen je veliki broj različitih oblasti što doprinosi razvijanju mnogobrojnih veština i znanja kod nastavnika te ga možemo smatrati zenitom profesionalnog razvoja” (Marušić, 2013:112). Autorka Stamatović (2006) daje podelu profesionalnog usavršavanja u kojoj navodi da „profesionalno usavršavanje može biti formalno i neformalno. Formalno usavršavanje nastavnika, podrazumeva obrazovanje koje se odvija u formalnim institucijama (fakultetima kroz specijalističke, master ili doktorske studije). Neformalno obrazovanje predstavlja organizovan sistem obrazovanja, ali ono ne rezultira sticanju diploma i može biti organizovano u različitim konceptima i organizacionim šemama, a koji kao krajnji rezultat imaju unapređivanje stručnih znanja i veština nastavnika” *ibid*:74; Marušić,2013).

Autori Avramović i Vujačić (2010:157) pod stručnim usavršavanjem nastavnika podrazumevaju „sticanje novih stručnih znanja i određenih pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih i socioloških znanja i veština koje su neophodne za uspešno ostvarivanje nastave i vaspitanja u osnovnim i srednjim školama (i fakultetima)“. U poređenju sa profesionalnim razvojem, stručno usavršavanje podrazumeva jednokratne aktivnosti, odnosno programe koji se sprovode u kratkom vremenskom roku, a dugoročni efekti programa se očekuju, iako ne postoje razvijeni postupci evaluacije kojima se može pratiti šta su pohađanjem određenih seminara nastavnici naučili (Pešikan, 2002). Kontinuirano stručno usavršavanje predstavlja nedeljivu celinu koncepcije profesionalnog razvoja nastavnika i važan je preduslov profesionalnog napredovanja i obezbeđivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada.

Značajna distinkcija koja se uočava između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika jeste učestalost aktivnosti profesionalnog učenja. Dakle, stručno usavršavanje (INSET) podrazumeva jednokratne aktivnosti, što znači da se programi sprovode u kratkom vremenskom roku (najviše do nekoliko dana), a da se dugoročni efekti učenja očekuju, iako se ne

prate niti postoje načini podrške realizaciji onoga što nastavnici nauče (Lieberman, 1996; Pešikan, 2002). Karakterističnu formu stručnog usavršavanja nastavnika čine programi stručnog usavršavanja. S druge strane, aktivnosti stalnog profesionalnog razvoja odvijaju se u kontinuitetu tokom dužeg vremena, u idealnom slučaju, tokom celokupnog profesionalnog života. Shvataju se kao ključna komponenta izgrađivanja i održavanja kvaliteta i nastavničkog profesionalizma i stoga predstavljaju stalnu stavku u individualnim i organizacionim planovima. U kontekstu ciljeva i zadataka profesionalnog usavršavanja nastavnika, postoji jedinstven stav kreatora obrazovnih politika širom Evrope, kojim se podrazumeva da sistem profesionalnog usavršavanja nastavnika kao krajnji cilj ima razvoj i unapređenje profesionalnih kompetencija, a ne podizanje formalnih kvalifikacija na viši nivo (Alibabić, 2002; Marušić i Pejatović, 2013; Stanković i Vujačić, 2011).

U skladu sa evropskom praksom (Hammond, 2010) naša država je uvela stručno usavršavanje kao obavezu nastavnika koja se kretala u rasponu 100-120 časova u petogodišnjem ciklusu, a usvojena je i ideja stručnog usavršavanja kroz međusobnu saradnju i razmenu iskustva na nivou ustanove. Ovaj proces započinje 2004.godine usvajanjem Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. glasnik RS*, 14/2004) koji se narednih godina pa sve do danas menjao i unapredjivao kako bi ovaj sistem podrške nastavnicima omogućio lakše snalaženje u novopridošlim reformskim promenama. Osim što je definisana obaveza stručnog usavršavanja, uvedeno je i stručno usavršavanje na nivou ustanove koje podrazumeva horizontalno učenje i relaciju nastavnik- nastavnik u razmeni znanja i iskustva.

Stručno usavršavanje nastavnika predstavlja veoma kompleksan i složen proces pa su u literaturi i praksi izvesne brojne teškoće u definisanju. Upravo iz toga proizilazi potreba sagledavanja ovog pojma kroz njegove četiri komponente koje ga karakterišu: „ na prvom mestu je *kontinuiranost* procesa, koji treba da traje od početka profesionalnog rada do odlaska u penziju; *usvajanje, obogaćivanje i praćenje novih saznanja* iz uže stručnih oblasti rada nastavnika; unapređivanje *spособnosti i veština* neophodnih i važnih u ostvarivanju savremenih nastavničkih uloga; *lični rast i razvoj* nastavnika i njegovo profesionalno napredovanje kao rezultat” (Stamatović, 2006:28).

U daljem tekstu biće razmatran širi kontekst procesa usavršavanja nastavnika polazeći od različitih ideja u pedagoškoj nauci iz kojih proizilazi potreba za stalnim stručnim obrazovanjem i usavršavanjem, a potom će biti predstavljen odgovor na pitanje šta čini osnovne konceptijske postavke procesa usavršavanja, čime su uslovljene i na koji način se realizuju?

## **4.2. Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji**

Polazeći od činjenice da su pred nastavnike u reformi obrazovnog sistema stavljeni i novi zahtevi, kao i novi standardi kvaliteta, profesionalni razvoj nastavnika poslednjih decenija privlači pažnju brojnih istraživača. Prvi oblici usavršavanja nastavnika javljaju se krajem 19. veka u Nemačkoj, Finskoj i Švedskoj. U početku stručno usavršavanje nastavnika odvijalo se neformalno, i dosta je zavisilo od slobodne volje nastavnika. Vremenom, počinje da se odvija kroz dve etape: u prvoj etapi usavršavanje je bilo volontersko; dok u drugoj postaje strukturirano, zasnovano na propisima i zakonima (Kostović i sar., 2011).

Formalno, inicijalno obrazovanje nastavnika u našoj zemlji, odvija na visokoškolskim ustanovama (fakultetima) i završava se sticanjem akademskog zvanja bečelor, master ili doktor nauka. U Republici Srbiji kada je reč o sistemu neformalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika godinama unazad je menjao je oblik, obuhvatnost, obaveznost i način finansiranja. „Osamdesetih godina profesionalno usavršavanje nastavnika organizovali su regionalni pedagoški centri nudeći brojne kurseve nastavnicima i usluge savetovanja školama kroz posete prosvetnih savetnika. Pored toga, stručna društva organizovala su godišnje tribine, na kojima su nastavnici imali prilike da prate predavanja povezana sa svojom strukom i da razmenjuju stavove i iskustva iz prakse. Iako je i u to vreme zakon nalagao da usavršavanje predstavlja obavezu za pripadnike nastavničke profesije, posećivanje pedagoških centara bilo na odluci samog nastavnika, a neizvršavanje obaveze usavršavanja nije imalo negativnih konsekvenci po nastavnika“ (Marušić, 2013:113). Sa ukidanjem pedagoških zavoda devedesetih godina, obustavlja se i organizovanje kurseva koje su oni nudili.

Sa ulaskom u 21. vek dešavaju se izvesne promene u organizaciji i konceptualizovanju sistema profesionalnog usavršavanja nastavnika. Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u



obrazovanju formiran je 2003. godine i uvedena je obaveza petogodišnjeg obnavljanja radne licence (Marušić,2013). Takođe, Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. glasnik RS*, br.14/2004) godine definisano je da pored pohađanja 100 sati obaveznih i izbornih programa usavršavanja tokom 5 godina, nastavnik ima i određene obaveze unutar ustanove u kojoj radi. Istim pravilnikom definisano je da nastavnik prisustvuje uglednim časovima koje organizuju kolege, čime se ukazalo na značaj i neophodnost horizontalnog učenja u školskim kolektivima. Novim Pravilnikom, 2012. godine, broj bodova stručnog usavršavanja koji treba nastavnicima da ostvare tokom pet godina rada povećan je na 120. U Republici Srbiji, danas, nakon završetka inicijalnog obrazovanja i sticanjem diplome, profesionalni razvoj nastavnika započinje sa pripravničkim stažom koji se završava polaganjem stručnog ispita, a potom sledi višegodišnje, kontinuirano unapređivanje rada putem različitih modela profesionalnog usavršavanja.

Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju rukovodi profesionalnim usavršavanjem i verifikuje (akredituje programe) profesionalnog usavršavanja, koji potom čine katalog iz kojeg menadžment škole i nastavnici biraju programe koje će pohađati. Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju, napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. glasnik RS*, br.48/2018), definisane su neke od aktivnosti koje su obavezne nastavnicima u školskoj praksi naše zemlje, a putem kojih se ostvaruje obavezno stručno usavršavanje:

1) preduzima ustanova u okviru svojih razvojnih aktivnosti, i to:

- (a) izvođenjem uglednih, odnosno oglednih časova i aktivnosti sa diskusijom i analizom;
- (b) izlaganjem na sastancima stručnih organa i tela koje se odnosi na savladan program stručnog usavršavanja ili drugi oblik stručnog usavršavanja van ustanove, sa obaveznom analizom i diskusijom;
- (c) prikazom stručne knjige, priručnika, didaktičkog materijala, stručnog članka, istraživanja, studijskog putovanja i stručne posete sa obaveznom analizom i diskusijom;

(d) učešćem u: istraživanjima, projektima obrazovno-vaspitanog karaktera u ustanovi, programima od nacionalnog značaja u ustanovi, međunarodnim programima, skupovima, seminarima i mrežama, programu ogleda, radu model centra;

2) se sprovode po odobrenim programima obuka i stručnih skupova, u skladu sa ovim pravilnikom;

3) preduzima ministarstvo nadležno za poslove obrazovanja (u daljem tekstu: Ministarstvo), Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Pedagoški zavod Vojvodine, centri za stručno usavršavanje;

4) se organizuju na međunarodnom nivou u oblasti obrazovanja i vaspitanja, odnosno učešćem na međunarodnim seminarima, programima obuka i stručnim skupovima vezanim za obrazovanje i vaspitanje;

5) preduzima nastavnik, vaspitač i stručni saradnik u skladu sa ličnim planom profesionalnog razvoja, a nisu obuhvaćene tač. 1)-4) ovog člana; 6) ostvaruju visokoškolske ustanove na osnovu programa u okviru celoživotnog učenja.

Prema važećem Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, (*Sl. glasnik RS, br. 48/2018*) „stručno usavršavanje predstavlja jedan segment profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju, koji podrazumeva sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitnoobrazovnog rada. Stručno usavršavanje je obaveza svakog nastavnika i ostvaruje se kroz aktivnosti koje preduzima ustanova u okviru svojih razvojnih aktivnosti: (1) izvođenjem uglednog, oglednog časa nastave, odnosno aktivnosti sa diskusijom i analizom; (2) izlaganjem na sastancima stručnih organa i tela koje se odnosi na savladan program stručnog usavršavanja ili drugi oblik stručnog usavršavanja van ustanove, sa analizom i diskusijom; (3) prikazom stručne knjige, priručnika, didaktičkog materijala, stručnog članka, istraživanja, studijskog putovanja i stručne posete sa analizom i diskusijom; (4) učešćem u istraživanjima, projektima obrazovno-vaspitanog karaktera u ustanovi; programima od nacionalnog značaja u ustanovi; međunarodnim programima, skupovima, seminarima i mrežama; programu ogleda, radu model

centra”. Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju i regionalni centri upravljaju usavršavanjem nastavnika. „Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju obavlja stručne poslove koji se odnose na: razvoj, praćenje i osiguranje kvaliteta rada i stručnosti nastavnika, vaspitača, stručnog saradnika i direktora u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju; standarde znanja, veština i sposobnosti potrebnih za nastavničku profesiju i za profesionalno napredovanje; licencu i registar licenci; akreditaciju i vrednovanje programa za stručno usavršavanje; učestvovanje u ostvarivanju međunarodnih programa u oblasti profesionalnog usavršavanja, kao i druge poslove, u skladu sa ovim zakonom i aktom o osnivanju“ (*Sl. glasnik RS*, br.88/2017).

### **4.3. Evaluacija stručnog usavršavanja nastavnika**

Evaluacija procesa usavršavanja, kao veoma složen proces ima za cilj sagledavanje realizacije i praćenje stepena ostvarenosti planiranih aktivnosti, uočavanje potencijalnih problema i rešavanje istih u hodu, praćenje frekventnosti učešća nastavnika i njihovog angažovanja u okviru tog procesa (Stamatović, 2006). Kako evaluacija uvek zahteva unapred definisane kriterijume i indikatore na osnovu kojih će se vršiti vrednovanje usavršavanja, vodi nas ka odgovoru na pitanje na osnovu čega se zna da je usavršavanje koje se sprovodi uspešno ili neuspešno?

Kvalitet procesa stručnog usavršavanja je bio čest predmet istraživanja kod nas. Rezultati istraživanja, međutim, pokazuju da sistem stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji prate brojni izazovi i nerešeni problemi. Konkretno, nalazi istraživača pokazuju da je odnos između ponude i potražnje programa neodgovarajući (Alibabić i Šegrt, 2010), zatim nalazi upućuju da je kvalitet seminara i predavača veoma često doveden u pitanje (Džinović, 2009). Takođe, da je motivacija nastavnika za stručno usavršavanje niska (Đerić i Džinović, 2011), da je potrebna diverzifikacija stručnog usavršavanja (Vujačić i sar., 2011) i da su, zapravo, neophodne promene i bolja rešenja u mnogim segmentima aktuelne prakse stručnog usavršavanja nastavnika (Stanković i sar., 2013) problem primenljivosti znanja koja se stiču na seminarima; teškoće u finansiranju stručnog

usavršavanja (Stanković i sar, 2012); nedostatak evaluacije programa i toka stručnog usavršavanja (Antonijević i sar,2016).

Savremena literatura, istraživački podaci i praktična iskustva gotovo da su jedinstveni u negativnim ocenama seminara, što izgleda ne utiče na to da su oni u dalje dominantan način profesionalnog usavršavanja (i razvoja) nastavnika. Osim jednkrotnosti i izostanka praćenja dugoročnih efekata takvih programa, seminarima se zamera: a) što su pretežno namenjeni pojedincima, a ne školskom kolektivu; b) da ne prate potrebe škole i nastavnika, v) da imaju mali uticaj na praksu, jer nisu dovoljno praktični; g) da izostaje sistematska diseminacija znanja iz ovih programa; d) da postoji problem termina održavanja seminara, jer kada se održavaju radnim danima potrebno je da nastavnici nađu zamenu za izgubljene časove, a kada se održavaju vikendom to nastavnici doživljavaju kao preveliki napor; đ) da pojačavaju barijere između voditelja programa i nastavnika, koje se tiču problema odnosa teorije i prakse i međusobnog nepoverenje; e) da ne uzimaju u obzir razlike u znanjima i „polaznim tačkama“ različitih učesnika ( Day, 1999; Džinović, 2010).

U detaljnoj analizi Kataloga profesionalnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju, koju je sprovedla autorka Pešikan sa saradnicima, ukazano je na brojne probleme u aktuelnom sistemu usavršavanja. Kao prvi problem identifikovana je značajna neusklađenost u brojnosti programa namenjenih različitim predmetima. Dalje, autori navode „nema vođenog sistema usavršavanja, ponuda programa nije nastala planski tako da je u nju uzidana obrazovna politika, već se pošlo od ponuđenog. Takođe, u okviru kataloga nedostaju podaci o oblicima usavršavanja i metodama, što je nedostajuća informacija za učesnike o tome šta oni mogu očekivati od programa koji biraju“ (Pešikan i sar., 2011: 1). Milanov (2010), takođe ukazuje na činjenicu i manjkavost kataloga, u smislu da programi nisu nastali na osnovu analize konkretnih potreba nastavnika i ukazuje na problem neravnoteže broja programa namenjenih nastavnicima opšte-obrazovnih i nastavnicima stručnih predmeta. Preobimna administracija kao i nedovoljna uređenost i neprilagođenost čitavom periodu profesionalnog usavršavanja koji traje od zaposlenja do odlaska u penziju karakteriše aktuelni sistem profesionalnog razvoja nastavnika (Marušić,2013;Pejatović, 2010). Jednom rečju, aktuelni sistem usavršavanja nastavnika ne prati u potpunosti koncept doživotnog učenja i permanentnog obrazovanja, pa se očekuje da će se u narednom periodu

prosvetne vlasti fokusirati na smanjenje i otklanjanje navedenih nedostataka. U nadi da su ove kritike nakon decenije prevaziđene bar donekle, javlja se potreba za ponovnom analizom Kataloga i samog procesa stručnog usavršavanja nastavnika.

Efekti realizacije pojedinih oblika stručnog usavršavanja ispoljavaju se u uspešnoj primeni znanja i veština stečenih tokom učešća u pojedinim oblicima profesionalnog usavršavanja nastavnika. Vrednovanje efekata realizacije ostvaruje se primenom različitih modela vrednovanja čijom primenom dostižemo objektivniji pogled na osnovne elemente kvaliteta programa. U literaturi su zastupljeni različiti pristupi određivanja efektivnosti oblika stručnog usavršavanja. Autor Antonijević sa saradnicima (Antonijević i sar. 2015:99) navodi tri pristupa u određivanju efektivnosti: „prvi se odnosi na vrednovanje efekata pojedinih segmenata realizacije programa, drugi se odnosi na vrednovanje efekata realizacije nakon završenog programa i treći na odloženo vrednovanje efekata realizacije programa stručnog usavršavanja“.

Problemi koji se izdvajaju u istraživanjima i kroz iskustvo i rad u praksi su uglavnom sistemski i podrazumevaju dalja promišljanja i ulaganja u stručno usavršavanje nastavnika. Iskustva iz prakse pokazuju da dobar menadžment škole može preduprediti ili smanjiti određene nedostatke i dovesti do toga da stručno usavršavanje daje bolje rezultate i kada je reč o stručnosti nastavnika i školskim postignućima učenika i kada je reč o motivaciji nastavnika za stručno usavršavanje. Ulaganje vremena i resursa u rad nastavnika omogućava unapredjenje u okviru profesije i stalno učenje u lokalnom kontekstu (Darling Hammond, 2010).

#### **4.4. Tipologije stručnog usavršavanja nastavnika**

U savremenoj školskoj praksi, kao i u pedagoškoj teoriji, prisutno je više oblika stručnog usavršavanja nastavnika, baziranih na različitim klasifikacijama, u kojima se polazi od sledećih kriterijuma: radni staž nastavnika, nivo obrazovanja, predmetno područje rada nastavnika, vremenski kontinuitet, mesto i institucija u kojoj se realizuje stručno usavršavanje kao i smer intencije stručnog usavršavanja. U literaturi se retko pronalazi sama definicija pojma oblik (forma) usavršavanja nastavnika, većinski se samo nabrajaju forme i prezentuju dobre i loše strane. Određivanje oblika stručnog usavršavanja u praksi se vezuje za način rada i prezentaciju

sadržaja, odnosno na koji način se organizuje, realizuje i prezentuje nastavnicima sadržaj određenog programa. Pregledom dostupne literature lako je uočljivo da postoje raznovrsne forme stručnog usavršavanja nastavnika od kojih je jedna grupa oblika usavršavanja zastupljenija od drugih, a da se neki oblici veoma retko primenjuju u praksi.

Oblici stručnog usavršavanja definisani su Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl.glasnik RS*, br. 48/18):

1) program stručnog usavršavanja koji se realizuje izvođenjem obuke;

2) stručni skupovi i to:

a) kongres,sabor;

b) susreti; dani;

c) konferencija;

d) savetovanje;

e) simpozijum;

f) okrugli sto;

g) tribina;

h) vebinar;

3) letnja i zimska škola;

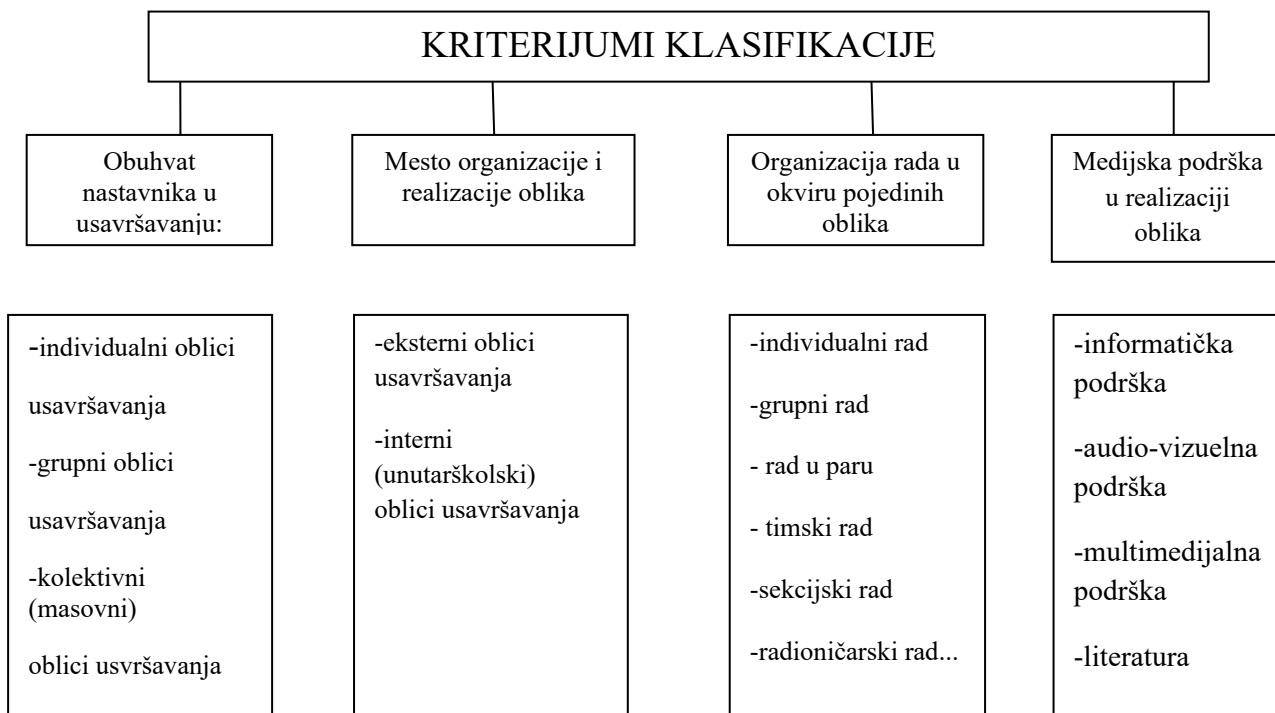
4) stručno i studijsko putovanje i projekat mobilnosti;

5) mentorstvo u okviru studentske prakse koja ima status ustanove vežbaonice.

Od mnogobrojnih modela profesionalnog usavršavanja nastavnika, neophodno je u razmatranje uzeti i analizirati one oblike koji su najprisutniji i prepoznatljiviji u savremenoj školskoj praksi, bez obzira na istaknutost i važnost nivoa opštosti u odnosu na druge vrste stručnog usavršavanja. U praksi obrazovanja i usavršavanja nastavnika, prema autorki

Stamatović (2006) može se konstatovati pravo bogatstvo i raznovrsnost u pogledu oblika (formi) profesionalnog usavršavanja nastavnika u našoj zemlji. Na slici 5 najsvеobuhvatnije su predstavljeni dominantni oblici stručnog usavršavanja nastavnika u Republici Srbiji, klasifikovani prema različitim kriterijumima.

Slika 6 Klasifikacija oblika (formi) stručnog usavršavanja nastavnika Stamatović (2006:97)



Prema autoru Jorgiću (2015) stručno usavršavanje može biti eksterno i interno, gde se kao polazni kriterijum podele uzima mesto i institucija izvođenja stručnog usavršavanja nastavnika. Na ovaj način možemo govoriti o unutarškolskom ili vanškolskom stručnom usavršavanju, kao najzastupljenijim vrstama stručnog usavršavanja. Stručno usavršavanje nastavnika koje se odvija kontinuirano, na duži vremenski period, naziva se permanentnim stručnim usavršavanjem. Za razliku od ove vrste stručnog usavršavanja, moguće je da se stručno usavršavanje organizuje samo za potrebe realizacije jedne teme jednokratno i tada govorimo o periodičnom ili privremenom stručnom usavršavanju.

Sam način praktičnog sprovođenja stručnog usavršavanja nastavnika predstavlja osnovni kriterijum po kojem se razlikuju oblici, sredstva i metode stručnog usavršavanja, pri čemu se sredstva i metode pojmovno apstrahuju pod terminom „vidovi“ (Suzić, 2008: 52). S tim u vezi, pomenuti autor upućuje na razlikovanje sledećih oblika i vidova stručnog usavršavanja nastavnika:

- individualno stručno usavršavanje (obuhvata sve aktivnosti nastavnika koje preduzima samostalno: praćenje stručne literature, upoznavanje sa savremenom nastavnom tehnologijom kao i pisanje stručnih radova) ;

- timsko stručno usavršavanje (vid stručnog usavršavanja u kojem učestvuje veći broj nastavnika, a ostvaruje se putem realizacije tema na različitim nivoima stručnih organa u školi, kao što je nastavničko veće, odeljensko odnosno razredno veće, stručni aktivni. Može se praktikovati i kroz rad određenih radnih grupa koje se u školi mogu formirati u cilju rešavanja pojedinih stručnih pitanja, koja se odnose na istu ili sličnu problematiku dva ili više stručna aktiva, grupe predmeta ili slično. U ovaj vid stručnog usavršavanja ubrajamo i radionice određenog tipa koje se mogu realizovati na različite načine i tretirati različite teme) ;

- kolektivno (plenarno) stručno usavršavanje (se još naziva i plenarno, a realizuje se kroz više formi, kao što su: seminari, savjetovanja, simpozijumi, kongresi, okrugli stolovi, tribine, javne rasprave ili neke forme koje predstavljaju kombinaciju navedenih načina kolektivnog stručnog usavršavanja. Posebnu formu stručnog usavršavanja nastavnika predstavljaju istraživački projekti, pri čemu nastavnik sam, ili sa drugim nastavnikom ili nastavnicima, realizuje određeni projekat. Uloga nastavnika u projektnom timu može biti različita, od rukovođenja istraživačkim timom, člana projektne grupe, ili samog učešća u istraživanju i statističkoj obradi podataka, a sve sa ciljem jačanja njegovih stručnih kompetencija u različitim segmentima);

- istraživački projekti;

- ogledna predavanja (poseban vid stručnog usavršavanja nastavnika koji je prvenstveno usmjeren ka unapređenju nastavne prakse, a kroz to i njegovih teoretskih spoznaja. Nastavnici pripremaju jedan ili više oglednih časova, a onda ih realizuju pred drugim nastavnicima iz istog



aktiva, ali i drugih aktiva, zatim pedagogom, direktorom, pomoćnikom direktora, nadzornicima ili drugim stručnjacima za nastavu ili oblast koju realizuju. Cilj oglednog časa jeste da nastavnik demonstrira primjenu savremenih metoda i sredstava, vlastite inovacije i kreacije u cilju unapređenja nastave a do kojih je došao iskustvenom spoznajom. Važno je naglasiti da je značaj ovakvog stručnog usavršavanja nastavnika posebno u tome što se nakon realizovanog oglednog časa, omogućava učešće svih nastavnika, stručnih saradnika i drugih, u jednoj kreativnoj diskusiji i razmeni mišljenja vezano za održani čas. To znatno doprinosi usvajanju novih znanja kroz povezivanje sa vlastitim iskustvom svakog nastavnika, pronalaženje u određenim situacijama i mogućnost unapređenja vlastitog rada. Kada je u pitanju ugledno predavanje, ono predstavlja rad nastavnika u cilju demonstracije uzora, najvrednijeg primera, ogleđa ili pedagoškog eksperimenta uz prisustvo kolega) ;

- inovacije u nastavi (pri čemu nastavnik određenu novinu teoretski osmišljava, razrađuje i praktično primenjuje u svom radu s ciljem unapređenja nastave u određenom razredu ili školi. Nažalost, mnoge „savremene“ škole kod nas nemaju elementarne uslove za ovakav pristup stručnom usavršavanju i uopšte kvalitetnijoj realizaciji nastavnog procesa).

\*\*\*

Možemo zaključiti da postoji veliki broj oblika stručnog usavršavanja nastavnika i da ovo što je predstavljeno svakako nije konačno. Imajući u vidu da smo članovi učećeg društva i da promene i inovacije idu velikom brzinom, u poziciji smo da ćemo se veoma često suočavati sa novim oblicima usavršavanja. Takođe je važno napomenuti da je izbor programa i oblika usavršavanja uslovljen brojnim činiocima među kojima su i potrebe vaspino-obrazovnog procesa ali i potrebe samih nastavnika proistekle iz različitih potreba učenika koje su svakodnevica savremenog, inkluzivnog školskog konteksta. Sve to, nadamo se, ide ka prevazilaženju aktuelnih problema neusaglašenosti potreba nastavnika sa ponudom programa koji su odobreni i ponuđeni

**5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I  
STANDARDI KOMPETENCIJA ZA NASTAVNIČKU  
PROFESIJU**

## **5.1. Kompetencije nastavnika kao činilac efikasnosti i kvaliteta obrazovanja**

Kako bi se ostvarile težnje savremenog društva u kontekstu pripreme mladih generacija u skladu sa ciljem i zadacima koji postavljaju obrazovanju i ličnom razvoju pojedinca, na državnom i međunarodnom nivou, potrebne su kontinuirane promene i usavršavanje, posebno kada je reč o međunarodnom usaglašavanju ciljeva, obrazovnih standarda i razvijanju kompetencija nastavnika. U tom kontekstu, postoji konsenzus autora da su visoko razvijene kompetencije nastavnika odlučujući činilac kvaliteta obrazovanja učenika (Hattie, 2008). Ovakav generalni stav ostaje i dalje kao presudni faktor, iako se uloge nastavnika u velikoj meri menjaju: od ranije uloge izvora znanja ka ulogama: planera, motivatora, organizatora uslova i kreatora ambijenta u kojima učenik postaje subjekt učenja. Kako bi kod učenika razvili sposobnosti, poželjne vaspitne stavove i vrednosti, od nastavnika se očekuje da kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje, unapređuju postojeće i razviju nove kompetencije. Ovako definisana nova uloga nastavnika zahteva kompleksno, interdisciplinarno proučavanje i sagledavanje iz različitih perspektiva odnosno naučnih disciplina (Jurčić, 2014).

Pojam nastavničkih kompetencija u obrazovanju je višedimenzionalan, a sadržaj nastavničkih kompetencija se svakodnevno proširuje. Navodimo neka određenja nastavničkih kompetencija, koja se pominju u različitim relevantnim izvorima. Termin kompetencija (eng. *competences*) postao je opšteprihvaćen termin sa različitim konotacijama. Kompetencija podrazumeva posedovanje potrebnih sposobnosti, autoriteta, veština i znanja (Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary, 1989). U najširem smislu se pod ovom kompetencija podrazumeva „nadležnost, merodavnost, sposobnost“ (Vujaklija, 1985). Veliki broj autora u težnji fenomenološkog sagledavanja i mapiranja ovog pojma pokušavao je da kompetencije odredi preciznije. Najpre, može se reći da kompetencije predstavljaju „sposobnosti obavljanja nekog posla“ (Romainville, 1990). Dalje, kompetencije su „opšte sposobnosti delovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio“ kroz obrazovanje (Coolahan, 1996). Dej naglašava da su kompetencije „sposobnosti za obavljanje zadataka i uloga koji su potrebni za postizanje očekivanih standarda“ (Day, 1999). Pojmovno

određenje nastavničkih kompetencija datira još od šezdesetih godina u SAD uz zahteve da one predstavljaju osnovu za celokupno obrazovanje pa ih u tom svetlu određuju kao „skup znanja, veština i vrednosti koji su nužni svakom pojedincu da bi mogao delovati kao uspešan član zajednice“ (Key Competencies, 2002). Prema autoru Keuffer (2010) kompetencije je moguće definisati kao sposobnosti i veštine u kontekstu profesionalnih znanja, uverenja, sistema vrednosti i motivacijskog usmerenja. Weinert (2001) ih definiše kao sposobnosti i veštine utemeljene na znanju, a ogledaju se u rešavanju različitih problema. Kao kriterijum evaluacije postignutog nivoa određenih kompetencija često se navodi nivo uspešnosti u obavljanju zadataka i uloga, u skladu sa postavljenim standardima.

Prema dokumentu u kome su definisani Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Sl. glasnik RS*, br.5/2011), kompetencije se određuju kao „kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-vaspitnom radu. Kompetencije predstavljaju skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika“ (ibid).

U literaturi je zastupljena čitava plejada raznovrsnih klasifikacija kompetencija koje bi trebalo da poseduju budući nastavnici. Oni polaze od različitih kriterijuma i oblasti kojima se nastavnici danas bave. Neke od kompetencija koje se traže od nastavnika kategorisane su u pet osnovnih oblasti: upotreba i razvoj profesionalnih znanja; komunikacija i interakcija sa učenicima; osmišljavanje nastavnog procesa; evaluacija učenika i evaluacija kontinuiranog profesionalnog usavršavanja (Kostović, 2006).

U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja i izveštaju Mapiranje postojećih kvalitetnih programa obuke za inkluzivno obrazovanje u regionu Jugoistočne Evrope, jasno su definisane mere za unapređivanje kvaliteta nastave i postavljeni su ciljevi i opšti ishodi u skladu sa vizijom obrazovanja i vaspitanja kao osnove „društva zasnovanog na znanju“. Stoga je uloga nastavnika višestruka i jasno definisana. Nastavnik je u obavezi da (*Sl. glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018; Hollenweger, 2014:11):

- Razvija ključne kompetencije kod učenika koje ih osposobljavaju za život i rad i na taj način im pruža osnovu za dalje učenje;

- Pruža dodatnu podršku učenicima iz osetljivih društvenih grupa, talentovanim učenicima i učenicima sa teškoćama u razvoju, da ostvare obrazovne i vaspitne potencijale u skladu sa sopstvenim mogućnostima. Kako bi doprineo boljoj efikasnosti i ravnopravnosti tokom školovanja svih učenika, nastavnik treba da poseduje visok nivo empatije i profesionalne kompetencije iz korpusa podrške razvoju ličnosti učenika, prevencije nasilja u školama, motivacije učenika za učenje i još mnogo drugih.

Klasifikacija autorki (Bjekić i Zlatić, 2006) podrazumeva podelu nastavničkih kompetencija u tri grupe. Prvu grupu čine *pedagoške kompetencije* koje omogućavaju nastavnicima ostvarivanje vaspitne uloge. Za uspešno ostvarivanje obrazovne uloge nastavnika neophodne su *programske kompetencije*, a treću grupu kompetencija čine *komunikacione kompetencije*, koje prožimaju sve segmente vaspitno-obrazovnog procesa.

Poslednjih nekoliko decenija, razvoj nauke i tehnike i jačanje opšteprihvaćenog koncepta doživotnog obrazovanja u fokus stavlja spremnost za doživotno učenje i obrazovanje. „Kompetencije za celoživotno učenje odnose se na osam uzajamno zavisnih ključnih kompetencija koje opisuju osnovna znanja, veštine i stavove od suštinske važnosti za celoživotno učenje. Svih osam kompetencija naglašavaju kritičko mišljanje, kreativnost, inicijativu...Konkretno,navedene kompetencije podrazumevaju:komunikaciju na maternjem jeziku; komunikaciju na stranim jezicima; matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji, digitalnu kompetenciju; učenje kako se uči, društvene i građanske kompetencije; smisao za za inicijativu i preduzetništvo, kulturnu svest i izražavanje“ (European Parliament and the Council, 2006:4).

Prema Glaseru (2005) profesionalne kompetencije uključuju opšta znanja, sposobnost planiranja, rad na projektima, samovrednovanje, stručno i profesionalno usavršavanje, informatičku pismenost. Pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije se, prema navedenom autoru,odnose na uvažavanje kontekstualnih činilaca, koji mogu imati uticaj na učenike te komunikaciju i uključivanje roditelja u rad škole(ibid). Saradnja roditelja, nastavnika, učenika i lokalne zajednice ključni je momenat u fokusiranju razvoja autonomije jedne škole. U određivanju raznih područja nastavničkih kompetencija, značajnih za koncipiranje razvojnog kontinuuma škole, nemačka pedagoška literatura kompetencije nastavnika/učitelja deli na četiri

kompetencijska područja. Ta četiri područja obuhvataju: stručno-predmetnu kompetenciju, pedagošku, organizacionu i komunikacijsko-refleksivnu kompetenciju.

Ekspertska grupa Evropske unije formulisala je, pet grupa ključnih kompetencija (prema: Popović, 2011, prema: Đurić, 2018:23):

- kompetencije (osposobljenost) nastavnika za nove načine rada u nastavi,
- kompetencije za radne zadatke izvan razreda,
- kompetencija za razvijanje novih kompetencija i novog znanja učenika,
- kompetencije za svoju profesionalnost,
- kompetencije za primenu savremenih IKT u procesu učenja i nastave.

Navedene kompetencije nastavnika preciznije su određene opisom većeg broja zadataka i aktivnosti koje nastavnici treba da usvoje kroz profesionalno obrazovanje i usavršavanje. U strateškim dokumentima na globalnom nivou naglašava se neophodnost promena odnosa u skladu sa savremenim trendovima u obrazovanju, da bi se prevazišla izvesna inertnost nastavne prakse i unele promene u obrazovne sisteme u svetu. Nastavničke kompetencije su jedan od oslonaca u unapređenju kvaliteta obrazovanja, te kao takve treba da budu konkretizovane kroz razmišljanje o sopstvenom radu kao vodiči i polazna tačka u proceni potreba zaposlenih u obrazovanju u kontekstu stručnog usavršavanja.

Određenjem nastavničkih kompetencija (Davidson College, Department of Education, 2005) u okviru pedagoških veština, posebno su istaknute kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Unutar kompetencija za inkluziju, jedna podgrupa kompetencija je raznovrsnost uputstava u nastavi, koja se odnosi na planiranje nastave na taj način da odgovara učenicima različite populacije, uključujući i decu kojoj je neophodna dodatna obrazovna podrška. Konkretno kompetencije nastavnika, prema tom dokumentu, relevantne za ovu pedagošku oblast su:

- razvijanje kratkoročnih i dugoročnih planova;
- razumevanje kako učenici uče i omogućavanje da uče individualnim tempom sa ciljem da budu uspešni i angažovani u procesu učenja;
- uvažava planove kao smernice, koje se stalno prate i popotrebi modifikuju i prilagođavaju radi poboljšanja učenja u odeljenju;

- omogućava uključivanje učenika kojima je neophodna dodatna obrazovna podrška u redovno odeljenje i na taj način omogućava pozitivno iskustvo za svakog učenika, razvija saradnju među učenicima, uz podršku specijaliste za zadovoljavanje potreba svih učenika;
- identifikuje i kreira nastavu koja odgovara fazama razvoja i stilovima učenja učenika;
- nastavnik zna kada i kako da prilagodi planove u skladu sa potrebama učenika;
- nastavnik uvažava učenikova interesovanja, potrebe, sklonosti i resurse sredine, kao i porodične, društvene i kulturne norme.

Kompetencije koje su vrlo značajne za realizaciju inkluzivnog obrazovanja utkane su u grupu kompetencija koje se odnose na profesionalne sposobnosti nastavnika, među kojima se posebno izdvajaju optimizam i vera nastavnika da svi učenici mogu da uče; uvažavanje ličnosti svih učenika; doslednost i istrajnost u pružanju pomoći svoj deci bez obzira na različitosti i osobenosti (Đermanov i sar.,2012; Kostović i sar.,2011).

Na osnovu analize evropskih dokumenata i modela i zahteva evropskih kompetencija za profesiju nastavnika razrađen je poseban model na osnovu evropskih standarda i potrebnih kompetencija nastavnika u Ukrajini. Autori modela profesionalnih kompetencija evropskog nastavnika razlikuju tri grupe kompetencija: ključne kompetencije, bazične kompetencije i specijalne kompetencije. „Ključna kompetencija savremenog obrazovanja je izražena u sintagmi kompetencija za doživotno obrazovanje, jer se u ujedinjenoj Evropi ova kompetencija nalazi na vrhu onih koje čine cilj u procesu vaspitavanja“ (Gojkov i sar., 2006: 22). Kompetentnosti se, po savremenom shvatanju, tumače kao skup potencijala i kapaciteta za ostvarivanje ličnih ciljeva i profesionalnih uloga u savremenom školskom kontekstu, a obrazovanje i vaspitanje imaju posebnu i neizostavnu ulogu u podsticanju razvoja ljudskih potencijala za sticanje kompetentnosti kao opšte sposobnosti pojedinca.

## **5.2. Evropski model ključnih kompetencija nastavnika**

U dokumentu „Obrazovanje i obuka: Uspeh Lisabonske strategije zavisi od hitnih reformi“, Evropska komisija odredila je listu ključnih kompetencija nastavnika svrstanih u nekoliko kategorija, kako bi pružila pomoć kreatorima obrazovne politike na regionalnom i lokalnom planu, a u skladu sa kojima nastavnici treba da (Education and training, 2010):

- Rade sa drugima profesionalno: to je profesionalizam koji se temelji na vrednostima socijalne inkluzije i neguje potencijale svakog deteta/učenika. Potrebno je da poseduju znanje o ljudskom razvoju, da rade sa decom kao sa individuama, da podstiču njihov razvoj i da im omoguće maksimalno učešće u okruženju. Takođe, treba da rade na način kojim će razvijati svest o učenju o kooperaciji putem učenja i podučavanja.
- Rade sa znanjem, tehnologijom i informacijama: aktivnostima profesionalnog razvoja nastavnici treba da se osnaže za različite pristupe, potvrdu znanja, davanje povratnih informacija, prenošenje znanja i korišćenje tehnologije. Pedagoške veštine treba da im omoguće da kreiraju i upravljaju podsticajnom sredinom za učenje, uz slobodu i mogućnost da biraju od ponuđenih i dostupnih oblika i sadržaja obrazovanja.
- Rade sa okruženjem i u okruženju: nastavnici doprinose pripremljenosti i odgovornosti dece i učenika za ulogu evropskih građana. Nastavnici bi trebalo da promovišu mobilnost, da podstiču interkulturalno poštovanje i razumevanje. Takođe, treba da shvataju faktore koji stvaraju socijalne kohezije i isključenosti u društvu i da budu svesni etičkih dimenzija društva zasnovanog na znanju, da budu u mogućnosti da rade sa lokalnom zajednicom, kao i sa partnerima i zainteresovanim stranama u obrazovanju. Evropska komisija dalje izdavanja neophodne principe s ciljem da se obezbedi poboljšanje efikasnosti u obrazovanju:
- Visokokvalifikovana profesija, podrazumeva se da nastavnici budu visoko obrazovani u svojoj oblasti, kao i da poseduju potrebne pedagoške kompetencije.
- Profesija u okviru konteksta celoživotnog učenja, podrazumeva da nastavnici treba da prepoznaju značaj profesionalnog razvoja i celoživotnog učenja, kao i da im obrazovne institucije obezbede dostupnost najnovijih inovacija u oblasti njihove struke, kako bi držali korak sa naučnim dostignućima, te ih na taj način podstiče i pomaže njihovo profesionalno usavršavanje.



- Mobilna profesija, odnosi se na davanje podrške nastavnicima da učestvuju u projektima EU, kao i da provedu određeno vreme učeći i radeći u drugim zemljama sa ciljem profesionalnog razvoja i usavršavanja;
- Profesija bazirana na partnerstvu, podrazumeva da institucije za obrazovanje nastavnika organizuju partnerstvo sa školama, lokalnom sredinom i sa centrima za nastavnike, kao i da obrazovanje nastavnika treba da obezbedi nastavnicima znanja potrebna za praksu. Partnerstvo u obrazovanju treba da bude usmereno na praktične veštine i na naučne i akademske osnove, koje nastavnicima treba da obezbede kompetenciju i samopouzdanje (Education and training, 2010).

Dugoročno i kontinuirano unapređivanje sistema obrazovanja ne treba posmatrati samo mogućnost, već nužnost. Nastavnici su kao ključni nosioci promena, u centru tog procesa, kao ključna karika u obezbeđivanju kvalitetnog obrazovanja za sve. Unapređivanjem profesionalnih kompetencija nastavnika, unapred mapiranim i definisanim od strane kreatora prosvetne vlasti, usmerava se put od njihovog početnog formiranja kao i potonji profesionalni rast na putu ostvarivanja kompleksne uloge nastavnika 21. veka (Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

### **5.3. Nacionalni standardi kompetencija za nastavničku profesiju**

Jedna od najvažnijih komponenti razvoja obrazovne politike jedne zemlje i uspostavljanja održivog razvoja je izrada nacrtu nacionalnih standarda, koji daju odgovor na pitanje o nivou stručnosti nastavničkih kompetencija i na osnovu kojih je moguće vrednovati iste. Prema nacrtu Standarda kompetencija u Republici Srbiji (*Sl.glasnik RS*, br. 5/2011) standardi su određeni kao „društveno očekivane uloge nastavnika koje čine osnovu prilikom izbora sadržaja obuke za buduće nastavnike“ (Karanac i sar., 2010). „Okviri definisanih standarda odnose se na odlike visokokvalitetne nastave i uključuju: poznavanje nastavnog predmeta, pedagošku stručnost, etičke vrednosti, i šire razumevanje sistemskih pitanja obrazovanja i profesionalizma nastavnika. Standardi se mogu primenjivati na različitim stepenima u karijeri nastavnika: u toku inicijalnog obrazovanja, prilikom pripravnštva i kao deo učenja tokom karijere daju referentni okvir profesionalnog razvoja“ (Donaldson i sar., 2013 prema: Vizek Vidović i Velkovski, 2013:13).

Standardi kompetencija za nastavničku profesiju i profesionalni razvoj razvijeni su 2011. godine kako bi ohrabрили nastavnike da razmišljaju o svojoj obrazovnoj praksi i lakše planiraju sopstveni profesionalni razvoj. Nacionalni standardi kompetencija obuhvataju sledeće četiri oblasti (Vizek Vidović i Velkovski,2013:19):

1. Kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave (K1)
2. Kompetencije za učenje i poučavanje (K2)
3. Kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika(K3);
4. Kompetencije za komunikaciju i saradnju (K4);

Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika definisane su prioritete oblasti stručnog usavršavanja za period od tri godine. Pored svakog programa, plasiranog u Katalogu programa stručnog usavršavanja, navedena je oznaka prioritete oblasti kojoj taj program pripada. To su sledeće oblasti (*Sl. Glasnik RS*, br.81/2017 i 48/2018; ZUOV): P1. Prevencija nasilja, zlostavljanje i zanemarivanje, P2. Prevencija diskriminacije, P3. Inkluzija dece i učenika sa smetnjama u razvoju i dece i učenika iz društveno marginalizovanih grupa, kao i individualni obrazovni plan, P4. Komunikacijske veštine, P5. Učenje da se uči i razvijanje motivacije za učenje, P6. Jačanje profesionalnih kapaciteta zaposlenih, naročito u oblasti inovativnih metoda nastave i upravljanja odeljenjem, P7. Saradnja sa roditeljima, učenicima i učeničkim parlamentima, P8. Informacionokomunikacijske tehnologije. Svaka od ovih tematskih oblasti sadrži kompetencije za: znanje, planiranje, realizaciju, evaluaciju i usavršavanje. Lista kompetencija se odnosi na znanja koja nastavnik treba da poseduje, planiranje i realizaciju vaspitno-obrazovnog rada u skladu sa individualnim osobenostima svakog učenika, zatim kompetencije koje se odnose na evaluaciju i usavršavanje. Standardi kompetencija su osnova za izradu specifičnih indikatora, koji moraju biti usklađeni sa programima stručnog usavršavanja nastavnika i koji predstavljaju osnovu njihovog vrednovanja (*Sl. glasnik RS, br. 5/2011*).

„Suština predstavljenih modela standarda je u pružanju podrške i pomoći nastavnicima, praktičarima i rukovodiocima u obrazovanju, profesionalnim telima i ministarstvima da ostvare i očuvaju kvalitet u oblasti obrazovanja. U Srbiji, model kompetencija kreiran je posebno za zaposlene i za institucije u cilju podržavanja samoevaluacije i lične orijentacije nastavnika. Za institucije, cilj je da se izrade planovi profesionalnog razvoja i napredovanja u nastavnoj praksi,

čime će biti obuhvaćeno inicijalno obrazovanje, pripravništvo, profesionalna obuka, napredovanje u karijeri, praćenje i evaluacija rada nastavnika. Svrha modela je u tome i da doprinese razvoju nacionalnih prioriteta“ (Vizek Vidović i Velkovski,2013:20).

U dokumentu Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Sl. glasnik, br. 5/11*), kompetencije su podeljene na sledeći način:

*Kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave*

Kada je reč o ovoj grupi kompetencija, podrazumevano je nastavnikovo posedovanje didaktičko-metodičkih znanja i poznavanje naučne discipline predmeta koji predaje. U skladu sa tim, nastavnik će moći da planira i programira rad tako da sadržaje učini dostupnim za učenike uz uvažavanje nastavnog plana, standarda postignuća, sadržajne i vremenske usklađenosti. Nastavnik koji poseduje neophodna znanja i koji planira svoj rad na ovaj način, kompetentan je da sistemski uvodi učenike u naučnu disciplinu primenjujući raznovrsne metodičke postupke. Važna karika ovog procesa je evaluacija, na jednoj strani učeničkih postignuća, a na drugoj sopstvenog rada, što doprinosi unapređivanju kvaliteta rada i kontinuiranom usavršavanju iz oblasti predmeta koji predaje (*Službeni glasnik RS, 5/11*).

U domenu stručnog usavršavanja, kada je ova oblast kompetencija u pitanju, jasno je definisano da kontinuirano stručno usavršavanje treba da bude u okvirima oblasti naučne discipline kojoj pripada predmet koji nastavnik predaje kao i to da planiranje stručnog usavršavanja treba da počiva na rezultatima (samo)vrednovanja (*ibid*).

*Kompetencije za učenje i poučavanje*

Kompetencije za učenje i poučavanje podrazumevaju da nastavnik poznaje kognitivne stilove učenika i različite strategije učenja, te u skladu sa tim koncipira sadržaj predmeta koji predaje. Ova oblast kompetencija podrazumeva planiranje aktivnosti vaspitno-obrazovnog rada u kojima se polazi od prethodnog znanja učenika, kao i podsticanja kritičkog, analitičkog i divergentnog mišljenja. Razvijajući kompetencije u ovoj oblasti nastavnik se osposobljava za kontinuirano praćenje efikasnosti vlastitih metoda rada kroz učenička postignuća, te razvija sposobnost kritičkog sagledavanja sopstvene prakse (*Sl. glasnik RS, 5/11*). Za oblast poučavanje i učenje u kontekstu stručnog usavršavanja predviđeno je da se kontinuirano unapređivanje sopstvene pedagoške prakse čini kroz reflektivnu praksu. (*ibid*).

*Kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika*

Kompetencije za pružanje podrške razvoju ličnosti učenika postaju posebno značajne usled pomeranja fokusa sa nastavnih sadržaja na dete, odnosno učenika. Razvijajući ove kompetencije nastavnik stiče znanja o fizičkim, kulturnim, socijalnim i emocionalnim razlikama između učenika. U kontekstu savremenog interkulturalnog i multikulturalnog društva ova oblast kompetencija postaje imperativ uspešnog vaspitno-obrazovnog rada. Kompetentan nastavnik mora da usklađuje svoj rad sa psihofizičkim razvojem učenika, uključujući pritom sve učenike u međusobnu interakciju. Realizacija nastavnog rada zasnovana na ovoj oblasti kompetencija obezbeđuje učenicima okruženje koje uvažava njihova interesovanja, promoviše poštovanje različitosti, uvažavnje potreba i preuzimanje inicijative. Evaluaciju svog rada nastavnik može ostvariti praćenjem motivisanosti učenika, kroz njihovo zadovoljstvo, istrajnost i angažovanost na času. Stručnim usavršavanjem iz ove oblasti nastavnik konstantno poboljšava svoj odnos sa učenicima, stiče njihovo poverenje i razvija veštine rukovođenja odeljenjem (*Sl. glasnik RS, 5/11*).

#### *Kompetencije za komunikaciju i saradnju*

Oblast komunikacije je veoma važna u obavljanju nastavničke profesije. Nastavnik predstavlja vezu između svih aktera koji učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu, učenika, roditelja, uprave škole i lokalne zajednice. Stoga, nastavnik mora poznavati tehnike uspešne komunikacije sa različitim partnerima. Ova znanja omogućiće nastavniku da planira različite oblike motivisanja za saradnju, te gradi mrežu međusobnog poverenja među partnerima u interesu učenika. U tom smislu, pored toga što je proaktivan član školskog kolektiva, on ohrabruje i ostale aktere da doprinesu unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada. Veoma je važno da nastavnik planira stručno usavršavanje iz oblasti komunikacija i obučava se za kontinuiran rad u timovima (*Službeni glasnik br., 5/11*).

Na nivou primene stečenih kompetencija Standardom je definisano da nastavnik (*Sl.glasnik br. 5/11*) razvija ključne kompetencije kod učenika koje ih osposobljavaju za život i rad i na taj način im pruža osnovu za dalje učenje; pruža dodatnu podršku učenicima iz osetljivih društvenih grupa, talentovanim učenicima i učenicima sa teškoćama u razvoju, da ostvare obrazovne i vaspitne potencijale u skladu sa sopstvenim mogućnostima. Da bi doprineo efikasnosti i jednakim pravima i dostupnosti školovanja svih učenika, nastavnik treba da ima i kompetencije koje se odnose na prevenciju nasilja u školama, motivaciju učenika za učenje,

izgradnju tolerancije, sprečavanje diskriminacije i drugo. Ovaj dokument, koji predstavlja smernice zaposlenim i institucijama, treba da bude oslonac za samoprocenu i ličnu orijentaciju nastavnika u okviru planiranja sopstvenog profesionalnog razvoja; kreiranje plana stručnog usavršavanja na nivou obrazovno-vaspitnih ustanova; unapređivanje prakse profesionalnog razvoja nastavnika od inicijalnog obrazovanja, uvođenja u posao, licenciranja, stručnog usavršavanja, napredovanja u zvanja, praćenja i vrednovanja rada nastavnika, kao i definisanja nacionalnih prioriteta. Takođe, ovim pravilnikom (*Sl.glasnik* br. 5/11) je definisano još nastavničkih uloga koje su veoma važne kada se uzme u obzir cilj, a to je stvaranje kvalitetne škole za sve učenike. Pa tako se važnim smatra nastavnikovo poznavanje sistema obrazovanja i vaspitanja, principa i ciljeva, ishoda i standarda obrazovanja i vaspitanja; poznavanje i primena zakonske regulative u obrazovanju i vaspitanju, strateških i ključnih dokumenta kao i relevantnih međunarodnih dokumenta; uvažavanje socijalnog konteksta obrazovanja i škole i aktivan doprinos multikulturalnom i inkluzivnom pristupu obrazovanju; razumevanje značaja celoživotnog učenja, kontinuiranog profesionalnog usavršavanja itd.

U istraživanju je analiziran Katalog dostupnih programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za 2018/2019, 2019/2020 i 2020/2021 školsku godinu (ZUOV). Katalog sadrži 1023 programa. U analizi akcenat je stavljen na programe za razvoj K3 i K4 ključnih kompetencija, odnosno kompetencija koje se odnose na pružanje podrške razvoju ličnosti učenika i kompetencija za komunikaciju i saradnju kao bazičnih kompetencija nastavnika neophodnih za rad u inkluzivnoj školi. Od ukupnog broja programa, Katalog sadrži 238 programa za podsticanje kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave K1, 398 programa za kompetencije za poučavanje i učenje K2, 226 programa je usmereno na razvoj kompetencija za pružanje podrške razvoju ličnosti učenika K3 i 161 program koji je usmeren na razvoj kompetencija za komunikaciju i saradnju K4. Prema broju dostupnih programa možemo primetiti da se najveća pažnja posvećuje programima za razvoj kompetencija K1 i K2, odnosno kompetencija koje se odnose na nastavnu oblast i na poučavanje i učenje. Tu pronalazimo prostor da se alarmiraju prosvetne vlasti i organizatori različitih programa kako bi se pažnja usmerila ne samo na broj programa vezanih za unapređenje K3 i K4 kompetencija, već kako bi pohađanje programa postalo obavezno za svakog nastavnika, a potom i na samu suštinu programa i njihov sadržaj. Neophodnost i imperativ svakog nastavnika treba da bude unapređivanje K3 i K4

kompetencija jer danas je inkluzivna škola gotovo svaka škola u određenom smislu, pa u cilju obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja za svu decu, unapređivanje ovih kompetencija ne sme da izostane u ličnim planovima profesionalnog razvoja nastavnika.

\*\*\*

Nastavničke kompetencije predstavljaju oslonac u razvoju kvaliteta obrazovanja veoma su značajne u određivanju prioriteta u stručnom usavršavanju. U ovom radu posebno su razmatrani relevantni dokumenti kada je u pitanju obrazovanje nastavnika (Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Evropi; Obrazovanje i obuka: Uspeh Lisabonske strategije zavisi od hitnih reformi; Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. Glasnik br. 81/2017, 48/2018*), Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. i 2017. godine (*Sl. Glasnik br. 72/2009 i 88/2017*), kao i Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (*Sl. Glasnik, br. 107/2012*). U skladu sa pomenutim dokumentima, u radu je prihvaćen stav da bi reforma trebalo da se kreće ka „profesionalizaciji“ nastavničkog poziva. Međutim, pomenuta profesionalizacija, pored obezbeđivanja profesionalnih kompetencija, koje se odnose na oblasti iz kojih drže nastavu, mora uključiti i poznavanje onih specifičnih znanja, a to su pedagoško - psihološka i metodička znanja, savremene tehnologije, kao i mehanizme evaluacije.

Budući da „kompetencije predstavljaju dinamičan fenomen koji je zavistan individualnog, socijalnog i materijalnog konteksta, ali i vremena, potrebno je kontinuirano promišljati o kompetencijama nastavnika neophodnim za život u 21. veku. U skladu sa kompetencijama definisanim u Standardu (*Sl. glasnik br. 5/11*), neophodno je konceptualizovati kvalitativno drugačije, temeljno i permanentno nastavničko obrazovanje. Najposle, kao rezultat svega navedenog dolazi do transformacije procesa nastave, učenja i poučavanja” (Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

## **6. PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA**

Kao pedagoški pristup obrazovanju, inkluzija se zasniva na setu humanističkih vrednosti i poštovanju opštih ljudskih prava, a time i jednakopravnosti i ravnopravnosti za uključivanje sve dece u obrazovni sistem, bez obzira na rasnu, versku, nacionalnu i rodnu pripadnost, godine starosti, socijalno poreklo i sposobnosti. Stvaranje inkluzivnih obrazovnih sistema, vođeno međunarodnim dokumentima i konvencijama, donelo je nove uloge nastavnicima u redovnim školama. S obzirom da su nastavnici prepoznati kao ključni akteri inkluzivne obrazovne prakse, bolje razumevanje njihove perspektive može da omogući informacije koje su važne za kvalitet inkluzivne nastave. Dakle, zemlje koje nastoje da unaprede kvalitet vaspitno-obrazovne inkluzije u redovnim školama, uz uvažavanje sopstvenog socijalno-kulturnog konteksta, trebaju da istražuju kako nastavnici vide različite aspekte inkluzivnog obrazovanja, a uz to i kako procenjuju sopstvene kompetencije za rad u inkluzivnoj školi (Knežević-Florić, Ninković i Tančić, 2018).

Efikasnost inkluzivnog obrazovanja i kvalitet inkluzivne prakse predmet su kontinuirane evaluacije niza činilaca. Rezultati brojnih empirijskih istraživanja potvrđuju povezanost profesionalne osposobljenosti učitelja i nastavnika stečene tokom bazičnog profesionalnog obrazovanja, kao i njihovu izraženiju spremnost da se uključuju u programe stručnog usavršavanja i time unapređuju rad u inkluzivnoj školi. Empirijska istraživanja koja prate proces implementacije inkluzije pokazuju da su teškoće, pored materijalnih značajno determinisane kulturnim resursima društva (stavovi, vrednosti, kompetencije).

U sveobuhvatnoj analizi empirijskih istraživanja nastavničkih stavova prema inkluziji nastalih u poslednje tri decenije autori Avramidis i Norvič (Avramidis& Norwich, 2002) su pored detaljne sinteze dobijenih rezultata istraživanja konstruisali matricu za ispitivanje determinanti nastavničkih stavova u kojoj ključne kategorije čine: varijable u vezi sa detetom (vrsta i stepen ometenosti); varijable u vezi sa nastavnikom (socio-demografske i profesionalne); varijable koje oskavaju društveno-politički kontekst, odnosno inkluzivnu kulturu užeg i šireg okruženja, uključujući potrebne resurse i profesionalnu podršku nastavnicima u radu u inkluzivnim odeljenjima. Značajan nalaz ove meta-analize je da se negativni stavovi nastavnika



prema inkluziji mogu menjati. Osnovni pravci su podizanje kompetencija na viši nivo, iskustvo, motivisanje i pružanje podrške nastavnicima (Đermanov i sar., 2012).

Istraživanje sprovedeno u Srbiji 2003. godine od strane Ministarstva prosvete i Unicefa u kome je prigodan uzorak činilo 15 osnovnih škola na teritoriji Srbije, dobijeni su sledeći nalazi: visok procenat nastavnika oko 50% iskazalo je nespremnost da prihvate učenike kojima je neophodna dodatna podrška u učenju. Spremnost za prihvatanje te populacije učenika iskazalo je manje od 50% ispitanih nastavnika. Zatim, rezultati ukazuju da su stavovi učitelja pozitivniji od stavova nastavnika. „Sama činjenica da je učitelj tokom prva četiri razreda svakodnevno sa detetom, verovatno implicira viši stepen empatije i razumevanja prema toj populaciji učenika. Uzgred, programi inicijalnog obrazovanja učitelja sadrže znatno više sadržaja iz metodike nastave, pedagogije i psihologije, a u poslednjoj deceniji i znanja o karakteristikama učenika sa različitim dijagnozama. Pedagoško-psihološko-metodička priprema profesora predmetne nastave je znatno manje zastupljena u sistemu inicijalnog obrazovanja i to bi mogao biti jedan od značajnih izvora razlika u spremnosti da se podrže inkluzivni pristupi u nastavi“ (Vujačić i sar., 2009:119), ali i prostor za kreatore kurikuluma nastavničkih fakulteta da se taj nedostatak prevaziđe involviranjem nastavnih predmeta koji će omogućiti osposobljavanje nastavnika za kvalitetniji rad u savremenoj školi.

„Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji“ (2006) naziv je istraživanja i dobijeni rezultati pokazuju da nastavnici procenjuju svoje kompetencije veoma skromno kao i da je broj učenika u odeljenju otežavajuća okolnost za kvalitetan rad. Ispitanici su istakli da uloga nastavnika nije adekvatno definisana u inkluziji, te da nisu adekvatno osposobljeni za rad sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška. Još jedna značajna prepreka u adekvatnom sprovođenju inkluzije, prema ispitaniim nastavnicima odnosi se na nedovoljan nivo kompetencija za ovu pedagošku oblast. U okviru ovog istraživanja, kao preporuka za poboljšanje stanja i prevazilaženje barijera prepoznaje se mogućnost da se kreiraju i realizuju akreditovani programi namenjeni vaspitačima, profesorima razredne nastave i nastavnicima,

Autorka Đević (2009), sprovela je sveobuhvatno istraživanje u kome je ispitivana spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike kojima je neophodna dodatna podrška.

Sam cilj istraživanja operacionalizovan je kroz a) ispitivanje stavova nastavnika prema inkluziji učenika kojima je neophodna dodatna podrška u tipična odeljenja; b) ispitivanje iskustva nastavnika u radu sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška u radu i c) ispitivanje spremnosti nastavnika da prihvate učenike kojima je neophodna dodatna podrška. Ispitivani nastavnici imaju podržavajući stav prema zajedničkom školovanju ali su pri tome zabrinuti za akademski uspeh odeljenja u kojima ima učenika kojima je neophodna dodatna podrška u učenju. Više od polovine nastavnika je imalo iskustva u radu sa sa ovom populacijom učenika. Probleme u ostvarivanju obrazovnih i vaspitnih ciljeva nastavnici vezuju za umanjene sposobnosti učenika, ukazuju na neophodnost reorganizacije nastave, manji broj učenika u odeljenju i konačno, rad na stručnom usavršavanju nastavnika odnosno unapređivanju kompetencija neophodnih za rad u inkluzivnoj školi.

„Inkluzija između želje i mogućnosti“ (2010) naziv je verovatno jedinog sveobuhvatnog istraživanja o realizaciji inkluzije u našoj zemlji sprovedenog od strane pokrajinskog ombudsmana. Istraživanjem je obuhvaćeno 117 osnovnih škola u Vojvodini i 711 ispitanika. „Prema mišljenju ispitanih nastavnika, izvedeni su problemi i barijere u sprovođenju inkluzije (Muškinja, Lazić i Rista, 2011: 36): veliki broj učenika u odeljenju; nedovoljna obučenost, nestručnost nastavnika zbog neblagovremene i nedovoljne edukacije; nemotivisanost i predrasude nastavnika; nedostatak podrške stručnjaka koji bi pomogli u realizaciji inkluzivne nastave; nepostojanje pedagoškog asistenta; teškoće u pogledu vrednovanja učenika; nedostatak tehničkih sredstava, didaktičkog materijala, literature i informacija za decu sa smetnjama u razvoju; nepostojanje ili nedovoljna saradnja sa roditeljima; opterećivanje administrativnim poslovima“.

Među navedenim preprekama i barijerama u realizaciji inkluzije u gore pomenutim istraživanjima, izdvajaju se nizak nivo kompetencija nastavnika, inicijalno obrazovanje i osnaženost nastavnika, kao i njihovi negativni stavovi i predrasude prema deci kojoj je neophodna dodatna podrška u učenju, samim tim i prema procesu inkluzije. U skladu sa tim, predmet ovog istraživanja i ove studije dobija još više na značaju jer kompetencije nastavnika i njihova spremnost na celoživotno učenje predstavljaju veoma značajnu i neizostavnu kariku koja

nedostaje u kvalitetnoj inkluzivnoj praksi i neophodno je sistemsko rešenje za otklanjanje tih problema.

Još jedno empirijsko istraživanje autorke Đermanov sa saradnicima sprovedeno je u našoj zemlji (Đermanov i sar., 2012). Istraživanjem je obuhvaćeno 114 nastavnika iz pet osnovnih škola u Vojvodini. Cilj istraživanja bio je da se utvrde intenzitet i usmerenost stavova nastavnika prema inkluziji kao i veza između socio-demografskih varijabli i profesionalnih obeležja nastavnika sa njihovom percepcijom inkluzije. Analizirani su stavovi nastavnika prema inkluziji u odnosu na iskustvo, formalnu osposobljenost i spremnost nastavnika na dalje profesionalno usavršavanje. Rezimirajući dobijene nalaze istraživanja posebno je važno istaći rezultate povezanosti stavova prema inkluziji sa profesionalnim obeležjima nastavnika. Dobijeni nalaz da su nastavnici sa iskustvom u realizovanju vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnom odeljenju i formalnim kompetencijama stečenim kroz INSET programe iskazali znatno pozitivnije stavove i spremnost na dalje usavršavanje, ohrabruju dosadašnje i opravdavaju buduće napore i rad na razvoju i unapređivanju nastavničkih kompetencija, uporedo sa implementacijom inkluzije.

Istraživanje autorki Vujačić, Lazarević, Đević (2015) koje je imalo za cilj sagledavanje mišljenja nastavnika o vlastitoj osposobljenosti za ovaj proces, o podršci koju dobijaju u okviru škole, kao i o ključnim preprekama za inkluziju i načinima njihovog rešavanja dobijeni su podaci koji pokazuju da većina učitelja (79%) smatra da nije osposobljena, dok samo 21% učitelja ističe da su pripremljeni za ovaj proces. To potvrđuju i nalazi drugih istraživanja koji ukazuju na to da se nastavnici ne osećaju kompetentnim da odgovore na sve zahteve sa kojima se susreću u inkluzivnoj praksi (Tančić, 2019; Villegas, 2007; Macura Milovanović, Gera i Kovačević, 2011).

U kontekstu razmatranog problema važno je istaći da postoji saglasnost autora u vezi sa stavom da pozitivan stav nastavnika prema inkluziji dovodi do njenog kvalitetnijeg sprovođenja uz opšteprisutnu neophodnost višeg nivoa kompetencija nastavnika od postojećeg, što implicira potrebu uviđanja koji su to faktori koji utiču na nastavnike da rade u smeru podizanja sopstvenih kompetencija u radu sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška ili sa druge strane stagniraju na planu sopstvenog usavršavanja.

Konstantno usavršavanje nastavnika i kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika koji su angažovani u inkluzivnoj školi je neminovnost. U prilog tome svedoče rezultati izloženih empirijskih istraživanja. Sistem profesionalnog usavršavanja kreće od ličnog plana profesionalnog razvoja koji poseduje svaki nastavnik, a mi u ovoj studiji težimo da sagledamo šta je to što podstiče ili u isto vreme ograničava nastavnike i ostvarivanje planova predviđenih u ličnim planovima profesionalnog razvoja?

Uzimajući u obzir kompleksnost i različitost faktora determinišu profesionalni razvoj, uviđamo potrebu razjašnjavanja. Kroz koncepte PRESET-a i INSET-a, obrazovne vlasti vrše usmeravanje i podsticanje profesionalnog razvoja nastavnika kao i kontrolu njegovog kvaliteta. Međutim, postoji niz drugih činilaca koji podstiču ili ograničavaju nastavnike u aktivnom učešću i kreiranju sopstvenog plana profesionalnog razvoja. Uspešan profesionalni razvoj nastavnika determinisan je čitavim setom spoljašnjih i unutrašnjih činilaca. Međutim, prema navodima autorke Kwakman (2003), najvažniji činioci koji prate učešće nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja još uvek su neodređeni (Marušić i Pejatović, 2013).

Jedno od istraživanja sprovedeno u našoj zemlji jeste istraživanje Savićevića (1989) u kojem su kao činioci za učešćem odraslih u obrazovanju izdvojeni: nivo akademskog obrazovanja, starosna dob kao i zadovoljstvo poslom (Marušić i Pejatović, 2013).

Rezultati još jednog u nizu istraživanja (Livneh i Livneh, 1999) koje je za cilj imalo utvrđivanje prediktora profesionalnog razvoja nastavnika ukazuju da nivo formalne edukacije i godine iskustva nastavnika imaju uticaja na njegov profesionalni razvoj. Pokazalo se da nastavnici sa nižim nivoom obrazovanja više učestvuju u aktivnostima profesionalnog razvoja u odnosu na nastavnike sa višim nivoom obrazovanja.

Jedno od brojnih istraživanja o tome koji su to činioci koji determinišu učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja je i istraživanje Kwakmanove (Kwakman, 2003) koja je tragala za odgovorom na pitanje: koji faktori utiču na učešće nastavnika u različitim oblicima i aktivnostima profesionalnog razvoja? Autorka je ispitivala povezanost personalnih i sredinskih činilaca, kao i faktora radnog okruženja sa participacijom nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja. Dobijeni nalazi ukazuju da personalni činioci ostvaruju

povezanost za razliku od faktora koji proističu iz radnog konteksta (prema: Marušić i Pejatović, 2013).

Harwey (2005) u studiji sprovedenoj sa ciljem da se definišu činiooci koji unapređuju ali i činioce koji ometaju učešće nastavnika u profesionalnom usavršavanju došao je do sledećih nalaza: činiooci koji determinišu učešće nastavnika u aktivnostiima profesionalnog razvoja su usluga i osposobljavanje učenika; obrazovna filozofija; vrednost postignuća; podrška porodice; podrška kolektiva; očekivanja od škole; postizanje cilja.

U istraživanju koje je sprovedeno u Velikoj Britaniji „kao glavni faktori koji determinišu profesionalni život nastavnika izdvojeni su: karakteristike i odnosi unutar socijalnog okruženja škole; profesionalni faktori – uloge i odgovornosti nastavnika i karakteristike obrazovne politike; lični faktori, poput ličnog zdravlja i problema i podrška porodice. Dobijeni nalazi upućuju da je podržavajuća školska sredina od krucijalnog značaja za osećaj efikasnosti zadovoljstva profesionalnog života nastavnika. Autori navode da je prirodu profesionalnog života nastavnika, moguće sagledati i razumeti praćenjem međuuticaja tri grupe faktora- ličnog života nastavnika, organizacije profesionalnog usavršavanja i odnosa u kolektivu” (Sammons et al., 2007 prema: Marušić, 2013:61).

O važnosti sagledavanja faktora koji su povezani sa uključivanjem nastavnika u različite oblike profesionalnog razvoja pisala je grupa holandskih autora (Geijsel et al, 2009) i predstavila rezultate istraživanja sprovedenog u Holandiji na uzorku od 328 nastavnika iz 18 gradskih osnovnih škola. U ovoj studiji cilj je bio ispitati relativan značaj nastavničkih psiholoških stanja, školskih organizacionih uslova (saradnja nastavnika i participativno odlučivanje) i prakse vođenja (vizija, individualno razmatranje i intelektualna stimulacija) direktora u njihovim školama u objašnjavanju varijacije učešća nastavnika u profesionalnom učenju. Ispitano je učenje nastavnika fokusirajući se na njihovo učešće u sledećim profesionalnim aktivnostima učenja: ažurnost (ili prikupljanje novih znanja i informacija), eksperimentiranje, reflektivna praksa i inovacije. Kao što se očekivalo, rezultati su pokazali da psihološki faktori (osećaj samoefikasnosti i internalizacija školskih ciljeva u lične ciljeve) imaju snažne efekte na učešće nastavnika u aktivnostima profesionalnog učenja. Nadalje, otkriveni su različiti efekti liderskih

praksi i organizacionih uslova škole na psihološke faktore i aktivnosti nastavnika u okviru profesionalnog učenja. Da bismo bolje razumeli mehanizme promena u školama, na osnovu dobijenih nalaza, ističe se potreba za sprovođenjem sveobuhvatnijeg istraživanja koristeći modele koji sadrže faktore i na nivou škole i nastavnika.

U cilju sagledavanja i procene stava nastavnika o različitim aspektima akreditovanih programa profesionalnog usavršavanja, sprovedeno je empirijsko istraživanje u našoj zemlji i dobijeni nalazi upućuju na to da „iako postoji zaista veliki broj ponuđenih programa, značajan procenat nastavnika nije zadovoljan mogućnošću izbora. Pored toga, utvrđeno je da značajan broj nastavnika smatra da ponuđeni programi nisu u skladu sa njihovim potrebama. Rezultati relevantni za naš rad pokazuju da pol, radni staž, starost, stepen obrazovanja, kao i profesionalne kvalifikacije nastavnika imaju značaja u evaluaciji različitih kvaliteta programa usavršavanja od strane nastavnika. Uočeno je da mlađi nastavnici, nastavnici sa kraćim radnim stažom, muškarci i učitelji procenjuju da su programi usklađeni sa njihovim potrebama više nego drugi nastavnici” (Milanov, 2010:45 prema: Marušić, 2013). „Dobijeni nalaz prema kome učitelji pozitivnije procenjuju u odnosu na predmetne nastavnike može se protumačiti kao bolja prilagođenost programske ponude potrebama i interesovanjima učitelja, ali i kao pokazatelj pozitivnijeg odnosa učitelja prema profesionalnom usavršavanju generalno” (ibid:63).

Autori Beara i Okanović (2010) predstavili su rezultate empirijske provere spremnosti nastavnika za profesionalno usavršanje. Percepcija ispitivanih nastavnika je takva da profesionalno usavršavanje vide kao nešto što je neophodno, pre svega za unapređivanje i osavremenjivanje vaspitno-obrazovnog rada, kao i da ih u profesionalnom razvoju više pokreće intrinzična motivacija nego što su regulisani spoljašnjim motivima.

U istraživanju autora Avramidisa i saradnika, „nastavnici smatraju da su ponuđena znanja o inkluziji tokom inicijalnog obrazovanja veoma skromna te da su znatno više naučili od kolega. Po njihovom mišljenju nije dovoljno vladati samo znanjima iz nastavnog predmeta koji predaju već je potrebno razviti određena znanja i veštine za primenu inkluzivnih programa (strategije poučavanja, prilagođavanje kurikuluma). Intervjuisani nastavnici ukazuju na potrebu za proširivanjem znanja iz oblasti pojedinih razvojnih teškoća i teškoća u učenju te naglašavaju

obuku u radu s učenicima s težim teškoćama u ponašanju. Iskustva kolega nastavnici procenjuju kao veoma korisna. Takođe, procena nastavnika kada je u pitanju angažovanje profesionalaca izvan škole u cilju pružanja podrške nastavnicima, veoma važna i neophodna” (Avramidis i sar., 2002, 156).

Istraživanje novijeg datuma sprovedeno je u Holandiji (Thoonen et al., 2011) pod nazivom: „Kako poboljšati nastavnu praksu: uloga motivacije nastavnika, organizacionih faktora i liderske prakse na učenje nastavnika”. Iako se očekuje mnogo više mogućnosti u celoj školi za učenje nastavnika i usavršavanje, malo je dokaza koji potkrepljuju ovu tvrdnju tačnom. Ova studija imala je za cilj da ispita relativni uticaj transformacionih praksi liderstva, školskih organizacionih uslova i motivacijskih faktora nastavnika na učenje nastavnika i usavršavanje. Uzorak je činilo 502 nastavnika iz 32 osnovne škole u Holandiji. Rezultati ukazuju da je prema procenama nastavnika samoefikasnost najvažniji motivacijski faktor kada je u pitanju učenje nastavnika. Takođe, ispitivani nastavnici ističu značaj liderske prakse koja ukoliko je podržavajuća u mnogome može da podstakne usavršavanje nastavnika. Praksa liderstva podstiče profesionalno učenje i motivaciju nastavnika ali i diktira organizacione uslove škole.

„Veliki je broj sprovedenih istraživanja (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; Hanson et al., 2001; Vujačić-Lazarević i Đević, 2015; Lakkala&Maatta, 2011; Kudek-Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; UNESCO 2008; Forlin et al. 2008; Đermanov i sar., 2013) koja ukazuju na nedovoljnu profesionalnu osposobljenost nastavnika za rad sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška uz najčešće negativan stav nastavnika prema inkluziji. To samim tim ukazuje i na veoma otežan vaspitno-obrazovni rad u takvim odeljenjima, a potom i niske skorove prilikom interne i eksterne evaluacije škole. Konstantno usavršavanje nastavnika i kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika koji su angažovani u inkluzivnoj školi je neminovnost” (Tančić, 2019:33). Predstavljene nalazi istraživanja kako inostranih tako i domaćih ukazuju da su faktori koji imaju pozitivnu korelaciju sa participacijom u profesionalnom razvoju veoma brojni i da je njihovo poreklo raznoliko počev od personalnih karakteristika, užeg i šireg okruženja; finansijskih resursa; nivoa formalnog obrazovanja, liderske prakse u školi do relevantnih odlika ponude obrazovnih aktivnosti (oblika usavršavanja) itd.

Sve izloženo, ide u prilog činjenici da još uvek neidentifikovani faktori determinišu profesionalno usavršavanje nastavnika u inkluzivnoj školi. Upravo to je prepoznato kao prostor koji će ovom studijom biti definisan i od velike pomoći u kreiranju i reformisanju kako sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika tako i sistema stručnog usavršavanja, a samim tim ostvarivanja kvalitetnog obrazovanja za sve.

U kontekstu problema našeg istraživanja možemo još reći da postoji saglasnost autora u vezi sa sledećim: da pozitivan stav nastavnika prema inkluziji, dovodi do njenog kvalitetnijeg sprovođenja; da je neophodan viši nivo kompetencija nastavnika od postojećeg, što implicira potrebu utvrđivanja koji činioci utiču na nastavnike da rade u smeru podizanja sopstvenih kompetencija ili da stagniraju na planu sopstvenog usavršavanja i da je stalno usavršavanje nastavnika u inkluzivnoj školi, neminovnost.

Prema autorima čija su istraživanja predstavljena opšti je stav da se od sistema inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, očekuje da usmere profesionalni razvoj i da kontrolišu njegov kvalitet. Međutim, postoji niz drugih činilaca koji podstiču ili ograničavaju nastavnike u aktivnom učešću i kreiranju sopstvenog plana profesionalnog razvoja (Marušić, 2013) .

Premda su istraživanja utrdila da je uspešan profesionalni razvoj nastavnika determinisan je čitavim nizom spoljašnjih i unutrašnjih činilaca. Ipak, kroz analizu i uvid u rezultate sprovedenih istraživanja, najvažniji činioci učešća nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja još uvek ostaju neodređeni (Kwakman, 2003; Marušić i Pejatović, 2013). Polazeći od stanovišta da profesionalno usavršavanje kreće od ličnog plana profesionalnog razvoja, koji poseduje svaki nastavnik, mi u ovoj studiji težimo da sagledamo šta je to što podstiče ili ograničava nastavnike da ostvare planove predviđene u ličnim planovima profesionalnog razvoja?



## **7.METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

## **7.1. Predmet istraživanja**

Predmet ovog istraživanja odnosi se na ispitivanje povezanosti socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih faktora sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu. Pojam determinanta u svom izvornom značenju koristi se da uputi na neko tačno određenje. Determinanta označava neki presudan činilac ili faktor koji tačno određuje pravac i cilj, odnosno determiniše. Preciznije, težili smo sagledavanju povezanosti mogućih faktora, potencijalnih determinanti, koje podstiču ili ometaju učesće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja i rade na unapređivanju sopstvenih kompetencija neophodnih za rad u inkluzivnoj školi. Ova studija za polaznu osnovu ima sliku inkluzivne škole danas, formiranu na osnovu dosadašnjeg iskustva i empirijske građe. U dosadašnjoj empirijskoj građi zastupljena istraživanja (Đermanov i sar., 2013; Vujačić-Lazarević i Đević, 2015; Lakkala&Maatta, 2011; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Forlin et al. 2008) koja ukazuju na nedovoljnu profesionalnu osposobljenost nastavnika za rad sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška uz najčešće negativan stav nastavnika prema inkluziji. To samim tim ukazuje i na veoma otežan vaspitno-obrazovni rad u takvim odeljenjima, a potom i niske skorove prilikom interne i eksterne evaluacije škole. Širi referentni okvir ovog istraživačkog pedeutološkog područja može se situirati u oblast obezbeđenja kvaliteta škole kao reprezentativnog institucionalnog obrazovanja. Polazište u radu je stav da kvalitet rada nastavnika visoko korelira sa njegovim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem, pri tome ne svodeći kvalitet rada samo na profesionalni razvoj nastavnika. Bez kontinuiranog profesionalnog razvoja nema kvaliteta rada škole, te je to nužan ali ne jedini preduslov za uspostavljanje nivoa kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u školi.

S obzirom na činjenicu da su u svim dosadašnjim istraživanjima ispitivani činioци (lični i kontekstualni) koji pretenduju da postanu determinante profesionalnog razvoja nastavnika, uvođenje inkluzivne škole kao konteksta u kome se taj profesionalni razvoj odvija predstavlja istraživački novum u praksi proučavanja faktora koji determinišu profesionalni razvoj. Praktični

cilj ovog rada je prepoznatljiv. Unapređenje nivoa kvaliteta rada inkluzivne škole putem profesionalnog razvoja nastavnika kao važnog segmenta u tom pravcu.

Konstantno usavršavanje nastavnika i kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika koji su angažovani u inkluzivnoj školi je neminovnost. Sistem profesionalnog usavršavanja kreće od ličnog plana profesionalnog razvoja koji poseduje svaki nastavnik, a mi težimo da sagledamo šta je to što podstiče ili u isto vreme ograničava nastavnike i ostvarivanje planova predviđenih u ličnim planovima profesionalnog razvoja?

Problem istraživanja bi mogao da se izrazi u vidu sledećeg istraživačkog pitanja:

Kakva je povezanost socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih faktora sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu?

## **7.2. Cilj i zadaci istraživanja**

Osnovni cilj ovog, po karakteru, empirijskog istraživanja, odnosi se na sagledavanje i ispitivanje povezanosti određenih grupa faktora, kao i pojedinačnih faktora sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu. Preciznije, ispitana je povezanost socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih činilaca sa profesionalnim razvojem nastavnika kako bi se ukazalo na značaj određenih činilaca radi unapređivanja kvaliteta rada inkluzivne škole i potpomognuto uspešnije sprovođenje misije kvalitetnog obrazovanja za sve.

Opšti cilj ove studije operacionalizovan je kroz sledeće istraživačke zadatke:

1. Utvrditi da li se i koji socio-demografski faktori nastavnika (pol, starost, dužina radnog staža, nivo akademskog obrazovanja) javljaju kao determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu.
2. Utvrditi povezanost personalnih faktora (stav prema profesionalnom razvoju, samoefikasnost, stav prema inkluziji) sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu.

3. Utvrditi povezanost kontekstualnih faktora (podrška kolega, podrška direktora, finansiranje, vreme raspoloživo za usavršavanje, inkluzivna kultura škole) sa profesionalnim razvojem nastavnika.
4. Utvrditi koji od faktora (socio-demografski faktori, personalni faktori ili kontekstualni faktori) ima najjaču povezanost sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom modelu.
5. Utvrditi preferencije nastavnika prema određenim oblicima usavršavanja, na eksplorativno-deskriptivnom nivou. Ovaj zadatak je uključen u istraživanje iz praktično-primenjivih razloga, u smislu dobijanja podataka za preporuke budućih organizacija stručnog usavršavanja.

### **7.3. Istraživačke hipoteze**

Na osnovu definisanog cilja istraživanja, postavljena je opšta hipoteza iz koje su, oslanjajući se na zadatke istraživanja, izvedene posebne hipoteze kao pretpostavke od kojih se pošlo prilikom konceptualizacije ovog istraživanja.

Opšta hipoteza:

Pretpostavlja se da su socio-demografski faktori, personalni faktori i kontekstualni faktori povezani sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu.

Posebne hipoteze:

H1. Pretpostavljamo da su neki socio-demografski faktori povezani profesionalnim razvojem nastavnika, i to u smeru da su kraći radni staž, i viši nivo obrazovanja pozitivno povezani sa profesionalnim razvojem. Takođe, očekujemo polne razlike u odnosu na izraženost profesionalnog razvoja te da su profesori razredne nastave motivisaniji i spremniji za profesionalno usavršavanje.

H2. Pretpostavljamo da između personalnih faktora i profesionalnog razvoja nastavnika postoji korelacija. Očekuje se da su pozitivni stav prema profesionalnom razvoju i inkluziji, kao i viši nivo kompetentnosti nastavnika, pozitivno povezani sa češćim učešćem nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja.

H3. Pretpostavljamo da su kontekstualni faktori povezani sa profesionalnim razvojem nastavnika. Očekuje se da su podrška kolega i direktora, dobra organizacija finansija i vremena, pozitivna klima u školi i iskustvo rada u inkluzivnom odeljenju pozitivno povezani sa profesionalnim razvojem nastavnika.

H4. Pretpostavlja se da nastavnici koji su mlađi, sa pozitivnim stavom prema inkluziji i visokim nivo kompetentnosti, najčešće učestvuju u različitim oblicima profesionalnog razvoja.

H5. Pretpostavljamo da mlađi profesori razredne nastave (učitelji), ženskog pola i sa manje godina radnog staža, a pozitivnog stava prema profesionalnom razvoju, najčešće učestvuju u različitim oblicima profesionalnog razvoja.

Sva navedena očekivanja počivaju na rezultatima dosadašnjih studija ali i na pretpostavkama teorija koje predstavljaju teorijsko uporište ovog istraživanja.

## **7.4. Varijable istraživanja**

Prilikom identifikovanja mogućih faktora profesionalnog razvoja nastavnika, za potrebe istraživanja klasifikovali smo ih u tri grupe: socio-demografski faktori, personalni faktori i kontekstualni faktori. Cilj ovog istraživanja podrazumeva operacionalizaciju zavisne varijable kroz frekvenciju učešća nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja i sam tip profesionalnog razvoja, a potom i procenu korisnosti različitih oblika profesionalnog razvoja).

Nezavisne varijable u našem istraživanju uslovno su podeljene na tri grupe faktora:

### **1. Socio-demografski faktori**

*Pol-* individualno obeležje ispitanika

*Starost-* Postoji dosta podataka o promenama u motivaciji nastavnika za profesionalni razvoj, opadanju ili jačanju interesovanja za profesionalni razvoj, sa povećanjem broja godina.

*Dužina radnog staža –* Dužina radnog staža u nastavničkoj profesiji

*Nivo akademskog obrazovanja-* Nivo formalnog obrazovanja nastavnika

## 2. Personalni faktori

*Stav nastavnika prema profesionalnom razvoju* - Svaki nastavnik ima svoj stav i percepciju o značaju profesionalnog razvoja, što proizvodi pozitivne i negativne implikacije na različite nastavnike (McLaughlin i Talbert, 2006; Iamagata-Linch & Haudenschild, 2009). S tim u vezi, da bi se povećala stopa učešća nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja, potrebno je izgraditi pozitivan odnos prema profesionalnom razvoju među nastavnicima. Kako su stavovi nastavnika prema profesionalnom razvoju pozitivniji, tako se povećava i učešće nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja. Ovaj stav potkrepljuju prethodna istraživanja Amosa i Bentona (1988), Ruberta (2003), Torff and Session (2008, 2009) pa se ispitivanje stava nastavnika o profesionalnom razvoju smatra relevantom varijablom i potencijalnom determinantom učešća nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja.

*Stav nastavnika prema inkluziji* - Mnogi istraživači naglašavaju stavove nastavnika kao odlučujuću komponentu u osiguranju uspešnog uključivanja učenika i osiguranja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada (Dulčić i Bakota 2008; De Boer et al, 2011; Avramidis&Norwich, 2002; Cant, 1994; Hammond&Ingalls, 2003). Jednostavno rečeno, stavovi nastavnika mogu poboljšati ili ometati implementaciju inkluzije. Nastavnici koji imaju pozitivan podržavajući stav prema inkluziji i prihvataju koncept inkluzije, mogu lakše prilagoditi okruženje za učenje.

*Smprocena kompetentnosti nastavnika –* Izuzetno važan faktor koji je povezan sa profesionalnim usavršavanjem je nastavnikova percepcija efikasnosti i kompetentnosti u vaspitno-obrazovnom radu. Nastavnici su heterogena grupa (Guglielmi i Tatrov, 1998) sa različitim verovanjima o sebi. Neki istraživači otkrili su važnost učiteljeve „samoefikasnosti“ u obrazovanju (Ashton, 1984; Ashton & Webb, 1986; Dembo & Gibson, 1985; Guskei, 1988; Hoi i

Voolfolk, 1993, prema: Bayar, 2013). O važnosti svesne samoevaluacije Vekler je izneo stav da „ljudi sposobni za samoeфикаsnost ne samo da ispoljavaju emocionalnu samokontrolu, već je koriste i za postizanje određenih unapred postavljenih ciljeva“ (Vekler, 2000:3, prema: Bayar, 2013)

### 3. Kontekstualni faktori

*Podrška kolega* - Važnost podrške kolega i podržavajućeg stava prema participiranju u različitim oblicima profesionalnog razvoja ne može se potceniti. U literaturi se navodi da postoji kultura učenja među nastavnicima (kolegama) u školama i podstiče odluke nastavnika da učestvuju u aktivnostima profesionalnog razvoja. Na primer, Meister (2010); Kontoghiorghes (2001); Tracei et al., (2001) u svojim studijama potvrđuju da učesnici (nastavnici) najviše ističu važnost svojih kolega i saradnje u svom radu. Rosenholtz et al. (1986) u davno sprovedenom istraživanju došli su do rezultata koji pokazuju da ako nastavnici imaju kvalitetnije kolegijalne odnose u školama, njihovi planovi profesionalnog razvoja su bogatiji. Senge (2006) je pokazao da imaju zajedničko razumevanje i vizije su važne za profesionalni razvoj nastavnika. Postholm (2011: 567) u svojoj studiji ističe važnost kolega i navodi, „čini se da se kontinuirani razvoj prakse u velikoj meri oslanja na zajedničku viziju ili cilj nastavnika i školskih vođa“. Kao što gore navedene studije pokazuju, saradnja i kolegijalni odnosi unutar školskog kolektiva kolega imaju veliki uticaj i važnost kada je reč o učešću nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja.

*Podrška direktora i uprave* - Payne and Wolfson (2000) su identifikovali nekoliko uloga direktora kada je u pitanju PRN. Direktor kao model za kontinuirano učenje, motiviše i nadahnjuje druge da otvaraju nove mogućnosti učenja i dalje znanje. Direktor je lider organizacije za učenje i velika očekivanja uključujući i očekivanje doživotnog učenjasvih zaposlenih. Podržava PRN pomoću nastavnika i teži uklanjanju barijera i prepreka koji često blokiraju profesionalni rast i sprečavaju pozitivne promene. Direktor takođe obezbeđuje resurse neophodne za profesionalni razvoj nastavnika. Kreator podstičuće školske kulture.

*Organizacioni faktori poput finansiranja* - Jedan od ključnih faktora kako za kreiranje i implementaciju, odabir forme PRN tako i za mogućnost nastavnika na prisustvuje istom, ali i mogućnosti škole da podrži nastavnike. Nastavnici očekuju napredak u vidu dodatka plati,

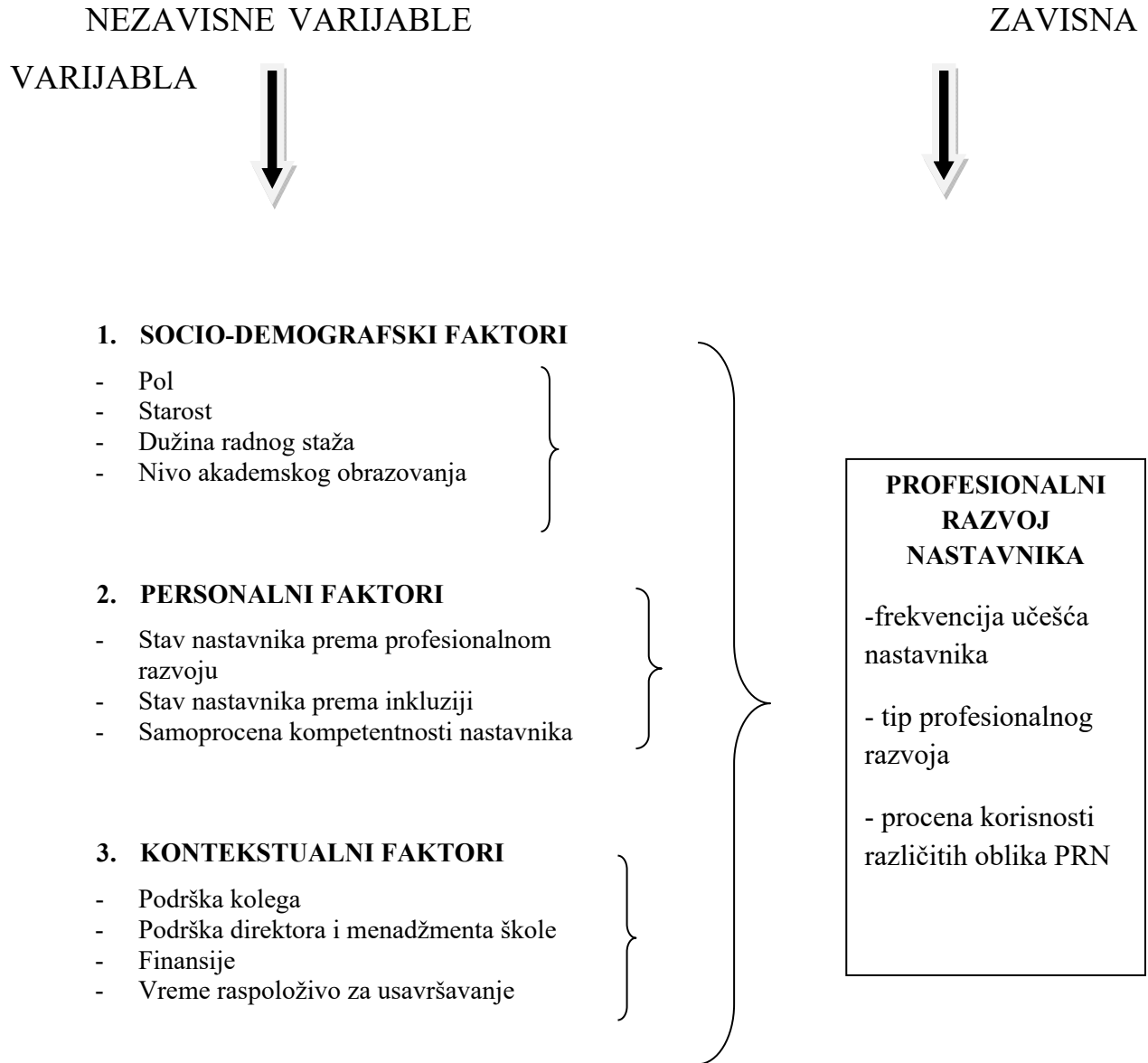
takođe izostanak nastavnika sa časova u vreme kada je organizovana npr.konferencija izvan grada gde živi nastavnik, traži njegovu zamenu što otežava rad u školi, takođe traži veći broj raspoloživog kadra škole. Troškovi samih kotizacija, putovanja...

*Raspoloživo vreme za profesionalni razvoj-* Radno, lično i slobodno vreme. U konceptu savremene škole obaveze i odgovornosti nastavnika su se značajno promenile, samim tim i radno opterećenje nastavnika je poraslo (Lohman, 2006; Bayar, 2013). To implicira da nastavnici troše mnogo više vremena na zadatke vezane za pripremu nastave i shodno tome imaju manje vremena na raspolaganju koje bi mogli odvojiti na prisustvo nekom od mnoštva oblika profesionalnog razvoja nastavnika (Klingner et al., 1999). Brojne studije ističu da vreme predstavlja jedan od faktora koji na različitim uzorcima determinišu posvećivanje nastavnika profesionalnom razvoju (Rozenholtz, 1989; Guskey, 1999, 2003; Collinson, 2000; Collinson & Cook, 2004; Lohman, 2006; Visseret al., 2010; Easton, 2008; Klinger et al., 1999 ; Kwakman, 2003, prema: Bayar, 2013:26). Autori (Bayar, 2013) koji su se bavili vremenom kao faktorom o kome se govori u ovom radu, u rezultatima svojih studija izdvajaju porodične obaveze, naročito kod ispitanih žena nastavnika.

*Inkluzivna kultura škole* - Inkluzivna kultura u ovom radu posmatra se kao uspostavljanje sistema „inkluzivne vrednosti“ unutar školske zajednice. Ovako uspostavljen sistem vrednosti rezultira stvaranjem sigurnog i podsticajnog okruženja u kome su svi članovi ravnopravni i uvažavani bez obzira na različitosti među njima. Inkluzivni razvoj škole kao kontinuiran i izuzetno kompleksan i dugoročan proces, doprinosi trajnim promenama u sistemu stručnog usavršavanja nastavnika (Booth & Anisow, 2010; Đermanov i sar., 2012). Brojni istraživači, među kojima su Lohman and Woolf (2001) koji u svom istraživanju ukazuju da radno okruženje nastavnika utiče na njihovo učešće u aktivnostima učenja. Ukoliko imaju kulturu učenja, zajednička shvatanja, vizije i zajedničke sisteme vrednosti među nastavnicima, što je u školama je važno i to se preslikava i na izgradnju podržavajuće školske kulture i samim tim profesionalni razvoj nastavnika.



Slika 7 Šematski prikaz varijabli istraživanja



## **7.5. Metode, tehnike i primenjeni instrumenti u istraživanju**

Povezanost nezavisnih i zavisnih varijabli ispitana je neeksperimentalnom primenom deskriptivne i komparativne metode, putem korelacionog istraživačkog nacrtu. „Korelacija (lat.con = sa, relatio = odnos) se u literaturi definiše kao odnos ili međusobna povezanost između različitih pojava predstavljenih vrednostima dvaju promenljivih. Pri tome ova povezanost znači da je vrednost jedne promenljive moguće sa određenom verovatnoćom predvideti na osnovu saznanja o promenama druge promenljive“ (Đoković, 2013:8). Ovim istraživačkim nacrtom želeli smo ispitati povezanost fenomena profesionalnog razvoja nastavnika sa potencijalnim determinantama. Ovakav nacrt istraživanja omogućio je najpre da se objasne dobijeni rezultati, a potom i da se ukaže na povezanost definisanih varijabli istraživanja.

U istraživanju je primenjena tehnika anketiranja. Postupak anketiranja realizovan je upitnikom koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Upitnik je sadržao ukupno 45 pitanja, od toga 43 zatvorenog tipa, dok su dva pitanja bila otvorenog tipa. Učesnicima istraživanja ponuđene su stavke s Likertovom skalom, a primenjena je trostepena i petostepena skala – dva stepena negativnih, dva stepena pozitivnih odgovora i jedan stepen neutralnog odgovora.

Prvim delom upitnika identifikovane su lične karakteristike uzorka nastavnika predmetne i razredne nastave. Drugi deo upitnika usmeren je na ispitivanje stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji, konstruisan je preuzimanjem većine ajtema iz upitnika PITI SKALER uz adaptiranje i proširivanje originalne skale (Suzić, 2008). Treći deo upitnika čini skala za samoprocenu nivoa razvijenosti kompetencija nastavnika za oblast podrške razvoju ličnosti učenika (K3) i oblast komunikacije i saradnje (K4) preuzetog sa sajta ZUOV- a (ZUOV, 2013). Četvrti deo upitnika odnosi se na identifikovanje faktora radne okoline, a koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja oslanjajući se na prethodna istraživanja uz adaptaciju i prilagođavanje ajtema iz postojećeg instrumenta (Bayar,2013) školskom kontekstu i ispitanicima koji čine uzorak ove studije. Peti deo čini skala preuzeta iz priručnika „Koliko je inkluzivna naša škola“ (Rado, Čaprić, Najdanović Tomić, Đelić, Jeremić, Jovanović, 2013) kojom nastavnici procenjuju inkluzivnu kulturu škole.

## **7.6. Uzorak istraživanja**

Istraživanje je sprovedeno na namernom dvoetafnom uzorku u deset osnovnih škola, sa teritorije grada Novog Sada. U prvoj etapi, za istraživanje je odabran uzorak škola na osnovu kriterijuma-visok nivo ostvarenosti standarda inkluzivnosti. Škole su po tom kriterijumu selekcionisane konsultovanjem izveštaja i korišćenjem dostupnih podataka o eksternoj evaluaciji. Unutar odabranih škola, izbor ispitanika u uzorku je slučajan i čini ga 265 nastavnika razredne i predmetne nastave.

U strukturi uzorka je po polu 204 (77%) ispitanika ženskog i 53 (20%) ispitanika muškog pola, starosti od 25 do 62 godine (AS = 44.94; SD = 9.07) i radnog iskustva od 0.42 do 40 godina (AS = 16.88; SD = 9.76). Premda se iz datih podataka može uočiti da je u pogledu polne i strosne strukture ispitanika, uzorak neuravnorežen, on dobro reprezentuje populaciju nastavnika zaposlenih u osnovnoškolskom obrazovanju u Republici Srbiji. Naime, prema podacima Republičkog zavoda za statistiku<sup>1</sup> za 2020 godinu, u osnovnim školama je svega 18% muškaraca zaposlenih sa punim radnim vremenom i 26% sa nepunim radnim vremenom. U pogledu starosne strukture, može zaključiti da većinu ispitanika u uzorku čine nastavnici, koji se prema Superovoj i Feslerovoj periodizaciji profesionalnog razvoja, nalaze u pretposlednjoj karijernoj fazi (stabilnost i održavanje; 45 - 64.god.). Podaci o dužini zaposlenja, pokazuju da su u uzorku mahom iskusni nastavnici (15 - 20 godina radnog staža u prosveti) kao i da je izvestan, manji broj nastavnika, „početnika”.

Podaci o stepenu obrazovanja nastavnika (Tabela 1), pokazuju da je uzorak po ovom obeležju prilično homogen, što je očekivano, budući da je za nastavnike u školama, minimalni nivo obrazovanja regulisan zakonskim propisima (to je visokoškolsko obrazovanje - osnovne

---

<sup>1</sup> Podaci dostupni na sajtu Zavoda za statistiku Republike Srbije  
<https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020201?languageCode=sr-Cyrl>

akademske studije, po ranije važećim programima i obrazovnoj nomenklaturi, odnosno master diplomske studije, kao njihov ekvivalent, prema aktuelnoj prosvetnoj legislativi). Iz podataka prikazanih u Tabeli 1, se može uočiti da najveći broj (48.3%) nastavnika ima završene osnovne studije, što je u skladu sa starosnom distribucijom uzorka, kao i da je master diplomske studije završilo (42.3%) ispitanika, što sugerise da je reč o mlađim osobama, koje su se na nastavničkim fakultetima školovale posle 2005. godine, po „Bolonjskim programima“. Među preostalim ispitanicima u uzorku su, zapravo, najstariji ispitanici i to (4.9 %) onih, koji imaju više obrazovanje ( učitelji sa završenom pedagoškom akademijom) i ispitanici sa specijalizacijom (0.8%), odnosno magisterijumom (1.9%). Akademske stepen obrazovanja u uzorku imaju samo dva ispitanika (0.8%).

U funkciji potpunije deskripcije uzorka u odnosu na predmet istraživanja, od ispitanika je tražen niz podataka o stručnom profilu, tipu nastavnog predmeta koji predaju i o njihovom iskustvu u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (Tabela 1).

Tabela 1. Struktura uzorka prema sociodemografskim i profesinalnim karakteristikama nastavnika

Karakteristike nastavnika		N	%
Pol	Muški	53	20
	Ženski	204	77
	Ukupno	257	97
	Nedostajući podaci	8	3
	Ukupno	265	100
Nivo obrazovanja	Viša škola	13	4.9
	Osnovne akademske	128	48.3
	Master diplomske	112	42.3
	Specijalizacija	2	0.8
	Magisterijum	5	1.9
	Doktorat	2	0.8
	Ukupno	262	98.9
	Nedostajući podaci	3	1.1
	Ukupno	265	100
Stručni profil	Nastavnici razredne nastave	102	38.5
	Nastavnici predmetne nastave	152	57.4
	Ukupno	254	95.9
	Nedostajući podaci	11	4.1
	Ukupno	265	100
Tip nastavnog predmeta koji nastavnik predaje	Opšte obrazovni	120	45.3
	Stručni	28	10.6
	Praktični	4	1.5
	Ukupno nastavnici	152	57.4
	Učitelji	102	38.5
	Nedostajući podaci	11	4.2
Starešinstvo u inkluzivnom školskom odeljenju	Da	82	31
	Ne	183	69

Prema stručnom profilu u uzorku je (38.5%) učitelja i (57.4%) nastavnika predmetne nastave. Među nastavnicima predmetne nastave, najviše njih predaje opšteobrazovni predmet (45.3%), stručni predmet predaje (10.6%), a najmanje je nastavnika praktičnih predmeta (1.5%). Ova distribucija uzorka u odnosu na nastavni predmet je razumljiva, s obzirom na tipologiju osnovne škole kao opšteobrazovne vaspitno-obrazovne institucije i nastavni plan i program koji se u osnovnoj školi realizuje. Podaci o stručnom profilu nastavnika, u kontekstu našeg istraživanja, su mapirani jer ukazuju na razlike u organizaciji rada, obimu vremena koje

nastavnici provode sa istim učenicima i na razlike u sadržaju inicijalnog obrazovanja nastavnika predmetne i razredne nastave u obimu pedagoško-metodičkog obrazovanja. Neke od tih razlika mogu biti povezane, kako se u pojedinim istraživanjima navodi (Vujačić, 2009), sa stavovima prema inkluziji i spremnošću nastavnika da prihvate učenike sa razvojnim smetnjama.

Druga grupa kontrolisanih podataka odnosi se na iskustva nastavnika i njihovo angažovanje u kontekstu inkluzije (odeljensko starešinstvo, članstvo u školskom timu za inkluziju i učešće u izradi individualnog obrazovnog plana). Na pitanje: „da li u aktuelnoj školskoj godini (2018/19.) ispitanici imaju starešinstvo u odeljenju u kojem je učenik/učenici sa smetnjama u razvoju”, 81 nastavnik (30.6%) se potvrdno izjasnio. Pri tome je nešto više nastavnika 4. razreda, koji izveštavaju da u „svom” odeljenju imaju učenika/učenike sa smetnjama (21 nastavnik) i nastavnika 2. razreda (njih 12), dok se u ostalim razredima, taj broj, kreće od 6 do 9. Na pitanje: „da li u aktuelnoj školskoj godini predaju u odeljenjima, koja pohađaju učenici sa razvojnim teškoćama“, 225 (84.9%) nastavnika se izjasnilo potvrdno. O članstvu u školskom timu za inkluziju, učešće ima 118 (44.5%) ispitanika, a učešće u izradi individualnog obrazovnog plana 185 (69.8%). Dati podaci mapiranja iskustava nastavnika u domenu inkluzivnog rada, pokazuju da je u uzorku značajan broj ispitanika, koji po sva tri ispitivana indikatora, imaju neposredna iskustava, što ukazuje na adekvatnost uzorka za ispitivanje profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu.

Na samom kraju eksploracije karakteristika uzorka, pored specifičnosti i adekvatnosti za istraživanje potrebno je još u pogledu veličine i problema osipanja reći, da je istraživanje sprovedeno na većem broju ispitanika (290), od broja koji čini finalni uzorak istraživanja. Iz inicijalne matrice istraživanja su eliminisani oni ispitanici koji su izostavili odgovore na veći broj ajtema. Jedan broj upitnika, gde su nedostajući podaci bili sporadični je zadržan, što je vidljivo u Tabeli 1, kroz varijabilni ukupni broj ispitanika u sociodemografskim i profesionalnim obeležjima ispitanika u uzorku.

## **7.7. Procedura**

Finalnom istraživanju prethodilo je preliminarno, koje je sprovedeno u junu 2018. godine, sa ciljem da se: proveru razumljivost i sadržajna valjanost ajtema u celokupnom

upitniku *PRN-1* i da se proceni pouzdanost instrumenata, koji su adaptirani i kreirani za istraživanje. Nakon revizije instrumenata, usledilo je finalno istraživanje. Sprovedeno je u periodu mart-juni 2019. godine u saradnji sa stručnom službom i menadžmentom škola koje su činile uzorak. Istraživanje je obavila sama autorka. Ispitanicima su svrha istraživanja i uputstva dati usmeno, neposredno pre istraživanja. Učešće u istraživanju je bilo dobrovoljno i anonimno. Vremenski nije bilo ograničeno. Prikupljeni podaci su sukcesivno, tokom trajanja istraživanja unošeni u kreiranu matricu podataka i pripremani za statističke analize.

## 7.8. Statističke analize podataka

Podaci istraživanja analizirani su kompjuterski u softverskom paketu IBM SPSS for Windows v. 23. U analizama su korišćeni postupci statističke deskripcije i statistike zaključivanja:

- Deskriptivni pokazatelji korišćeni su u opisu varijabli uzorka i primenjenih instrumenata (apsolutne i relativne mere prosečnih vrednosti, disperzije i pokazatelji normalnosti distribucije).

- Faktorska analiza (metod glavnih komponenti) je korišćena za ispitivanje latentne strukture celokupnog Instrumenata *PRN-1*. Pre sprovođenja faktorske analize, ispitane su visine Kajzer-Majer-Olkinovog koeficijenta (KMO) i Bartletovog testa sferičnosti, i provereno je da li su ispunjeni uslovi za njeno sprovođenje. KMO je mera reprezentativnosti uzorka stavki za dati domen i vrednosti preko .50, a po nekim autorima, preko .60 se smatraju minimalnim vrednostima za zadovoljenje uslova reprezentativnosti (Fajgelj, 2013). Pored visine KMO koeficijenta za upitnik *PRN-1* u celini, izračunati su i KMO koeficijenti za pojedinačne stavke, kako bi se eliminisale stavke s nedovoljnom reprezentativnošću. Vrednosti od .60 do .69 označavaju osrednju reprezentativnost; od .70 do .79 zadovoljavajuću; od .80 do .89 dobru i preko .90, odličnu. Stavke koje imaju nezadovoljavajuću reprezentativnost ili upadljivo nižu u odnosu na ostale stavke u upitniku, potrebno je eliminisati. Značajnost Bartletovog testa sferičnosti ukazuje na to da stavke u upitniku međusobno značajno koreliraju (tj. da se njihove korelacije značajno razlikuju od nule) te ima opravdanja sprovesti faktorsku analizu.

- Za određivanje broja faktora korišćena je paralelna analiza. Paralelnom analizom se na istom broju ispitanika i varijabli, generiše matrica podataka, te nad tako simuliranom matricom

računaju karakteristični korenovi. Simulirani karakteristični korenovi se porede s empirijskim i zadržava onaj broj faktora koji ispunjavaju kriterijum da je empirijski karakteristični koren veći od simuliranog parnjaka karakterističnog korena. Paralelna analiza je rađena u O'Connor-ovom makrou za SPSS for Windows (O'Connor. 2000).

- U testiranju polnih razlika korišćen je t-test sa grupišućom varijablom pol i zavisnom varijablom - definisanom kao skor učestalosti i procena korisnosti različitih oblika profesionalnog usavršavanja.

- Za utvrđivanje relacija starosti, dužine radnog staža i nivoa obrazovanja sa profesionalnom razvojem nastavnika, korišćeni su koeficijenti korelacije. Pirsonov linearni koeficijent korelacije računat je u slučaju normalne distribucije varijabli i Spirmanov rang u slučaju odstupanja varijabli od normalne raspodele. Pokazatelji odstupanja od normalne raspodele su vredositi skjunisa i kurtozisa preko +/-2 (Tabachnik & Fidell. 2013).

- Relacije personalnih (stav nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji, samoprocena kompetentnosti nastavnika) i kontekstulanih faktora (radno okruženje i inkluzivna kultura škole) sa profesionalnom razvojem nastavnika, ispitivane su izračunavanjem Pirsonovog koeficijenata korelacije. Na osnovu značajnosti korelata profesionalnog razvoja nastavnika iz domena socio-demografskih, personalnih i kontekstulanih faktora, odabrani su samo oni koji ostvaruju značajnu povezanost sa profesionalnom razvojem i uvršteni u finalni model.

- U finalnom modelu, posebno za učestalost pohađanja različitih oblika usavršavanja i za procenu korisnosti različitih oblika usavršavanja, testirani su doprinosi selektovanih korelata, kako bi se utvrdilo koji od njih najviše doprinosi predikciji profesionalnog razvoja nastavnika. Za njih je utvrđena veličina efekta kao  $\eta^2$ . Vrednosti .01 ukazuju na mali efekat, .06 na srednji i .14 na veliki efekat (Cohen. 1988). Model je testiran primenom generalnih linearnih modela u okviru kojih se mogu kombinovati preiktori različitih nivoa merenja (kontinuirani kao što su skorovi na upitnicima i npr. pol koji predstavlja kategorijalni prediktor).



## **8. INTERPRETACIJA I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA**

## 8.1. Faktorska analiza Skale stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji

Skala stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji sadrži 20 ajtema, datih u formatu petostepene skale Likertovog tipa. Provera parametara faktorabilnosti pokazala je dobru reprezentativnost stavki i normalnost njihove distribucije. Kajzer-Majker-Olkinov koeficijent reprezentativnosti je dobar, iznosi (KMO = .86), i Bartletov test sferičnosti značajan ( $\chi^2(171) = 2042.92$ ,  $p < .001$ ), što ukazuje na značajne interkorelacije ajtema i opravdanost sprođenja faktorske analize. Pregledom reprezentativnosti pojedinačnih ajtema, utvrđeno je da nekoliko ajtema imaju upadljivo niže koeficijente ( $< .70$ ), tj. da dele manje zajedničke varijanse sa ostalim ajtemima, te su ti ajtemi (7. 8. 9. 10. 15.) uklonjeni iz dalje analize. Nakon eliminacije ajtema sa niskim komunalitetima u daljim analizama zadržano 14 ajtema. Koeficijenti njihove reprezentativnosti kreću od .71 do .95, što ukazuje na dobru, do odličnu reprezentativnost. U izoloivanju faktora korišćen je metod paralelne analize. U finalnoj soluciji zadržana su dva faktora (Tabela 2). Dvofaktorsko rešenje podržava i Gutman-Kajzerov kriterijum pod modelom faktorske analize u užem smislu. S obzirom na to da se očekuje da ekstrahovani faktori međusobno koreliraju, primenjena je kosa Promax rotacija. Faktori, nakon ekstrakcije, objašnjavaju (53. 47%) zajedničke varijanse (Tabela2).

Tabela 2. *Karakteristični korenovi i procenat objašnjene varijanse za Skalu stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji*

Faktor	Paralelna analiza $\lambda$ 95. percentile	Inicijalna solucija			Nakon ekstrakcije			Nakon rotacije
		$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	$\lambda$
1	1.50	<b>6.66</b>	47.53	47.53	6.29	44.93	44.93	5.55
2	1.37	<b>1.56</b>	11.14	58.67	1.20	8.54	53.47	4.65
3	<b>1.29</b>	1.10	7.83	66.50	0.54	3.87	57.34	1.87

Na osnovu matrice sklopa (Tabela 3), može se videti da su faktori jasno definisani i interpretabilni. Projekcije ajtema na faktorima su visoke, osim kod dva ajtema (16 i 12), koji ne

ostvaruju značajno opterećenje ni na jednom faktoru ( $< .30$ ), te su i oni uklonjeni iz računanja sumacionih skorova i daljih analiza.

Tabela 3. Izvod iz matrice sklopa Skale stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji

Ajtemi	Faktor	
	1	2
3. Vreme utrošeno na profesionalni razvoj je od velike važnosti i predstavlja pametno utrošeno vreme.	<b>.86</b>	-.07
2. Putem profesionalnog razvoja nastavnici unapređuju sopstvene kompetencije.	<b>.87</b>	-.14
13. Smatram da kontinuirano stručno usavršavanje nastavnog kadra može značajno da doprinese podizanju kvaliteta i uspeha u celokupnom radu škole.	<b>.80</b>	-.04
5. Zadovoljstvo mi je da se uključim u različite vidove profesionalnog razvoja.	<b>.72</b>	.13
4. Bavljenje sopstvenim profesionalnim razvojem čini da se osećam bolje i spremnije za rad.	<b>.71</b>	.08
1. Znanjima i iskustvima stečenim tokom stručnog usavršavanja obogaćujem svoj vaspitnoobrazovni rad u nastavi i školi.	<b>.65</b>	.12
17. Ključ uspešne promene sopstvenog statusa i pozicije prosvetne delatnosti u društvu su nastavnici koji se aktivno usavršavaju.	<b>.50</b>	.19
19. Sva deca, bez obzira na vrstu teškoće treba da pohađaju redovne škole	-.11	<b>.87</b>
18. Nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba je primenjivati jer je moralna	-.09	<b>.87</b>
14. Smatram da je inkluzija veoma humana i da èini da deca sa teškoćama u razvoju ne budu stigmatizovana.	.10	<b>.74</b>
11. Podržavam implementaciju inkluzije u nas obrazovni sistem.	.06	<b>.73</b>
6. Inkluzivno obrazovanje je moralna dužnost društva u celini.	.35	<b>.50</b>
16. Da bi nastavnik bio motivisaniji za stručno usavršavanje neophodno je da bude informisan o normativima za sticanje zvanja i načinima nagrađivanja.	.03	.24
12. Rukovodstvo škole i stručni saradnici mi pružaju punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog usavršavanja.	.15	.21

Iz matrice sklopa se može videti da prvi faktor objašnjava (44.93%) zajedničke varijanse i da okuplja 7 ajtema. Visoke projekcije ajtema na ovom faktoru, (zasićenje se kreće u rasponu od .50 do .86), sugerišu da svi ajtemi, doprinose objašnjenju faktora nazvanom „pozitivan stav

prema profesionalnom razvoju”. Najviša zasićenja na tom faktoru imaju ajtemi: „*Vreme utrošeno na profesionalni razvoj je od velike važnosti i predstavlja pametno utrošeno vreme*”; „*Putem profesionalnog razvoja nastavnici unapređuju sopstvene kompetencije (.87)*”. Drugi ekstrahovani faktor, koji okuplja 5 ajtema, odnosi se na pozitivan stav prema inkluziji i objašnjava (8.54%) zajedničke varijanse (Tabela 3). Zasićenja ajtema takođe su visoka i na faktoru nazvanom „*pozitivan stav prema inkluziji*” i kreću se u rasponu (od .50 do .87). Najviša zasićenja (.87) imaju ajtemi: „*Sva deca bez obzira na vrstu teškoća treba da pogađaju redovne škole*”; „*Nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba je primenjivati jer je moralna* “.

Korelacija između faktora je visoka i iznosi .63, što pored koherentnost prostora merenja ove skale, pokazuje i da nastavnici koji imaju pozitivan stav prema profesionalnom razvoju, imaju ujedno i pozitivan stav prema inkluziji i obrnuto. Pouzdanost interne konzistencije, izražena kao Kronbahov alfa koeficijent je visoka, i iznosi .90.

## 8.2. Faktorska analiza Skale samoprocene kompetentnosti nastavnika

Skala samoprocene nastavničkih kompetencija se sastoji od 18 ajtema, koji se odnose na saradnju, podršku i komunikaciju nastavnika sa učenicima i drugim subjektima od značaja za uspešnost realizacije vaspitnoobrazovnog procesa u školi (područja klasifikovana u domaćim stručnim izvorima kao K3 i K4 kompetencije nastavnika). Proverom parametarskih uslova za sprovođenje faktorske analize utvrđeno je da je Kajzer-Majker-Olkinov koeficijent reprezentativnosti odličan ( $KMO = .93$ ) i Bartletov test sferičnosti značajan ( $\chi^2(153) = 2897.45$ ,  $p < .001$ ). Svi ajtemi imaju dobru do odličnu reprezentativnost ( $> .86$ ), te su svi zadržani u narednom koraku analiza. Paralelna analiza ekstrakcije faktora sugerise izdvajanje dva faktora, koji objašnjavaju (57.85%) zajedničke varijanse (Tabela 4).

Tabela 4. Karakteristični korenovi i procenat objašnjene varijanse za Skalu samoprocene kompetentnosti nastavnika

Faktor	Paralelna analiza $\lambda$ 95. percentil	Inicijalna solucija			Nakon ekstrakcije			Nakon rotacije $\lambda$
		$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	
1	1.57	<b>8.66</b>	48.08	48.08	8.24	45.77	45.77	7.57
2	1.46	<b>2.53</b>	14.08	62.16	2.18	12.08	57.85	5.84
3	<b>1.37</b>	0.89	4.97	67.13				

Rezultati prikazani u matrici sklopa (Tabela 5), daju prilično jasnu faktorsku strukturu. Primarne projekcije ajtema, osim kod dva ajtema, su na jednom od ekstarahovanih faktora (sa zasićenjem od .45 do .89). Ajtemi ( 11 i 15) kod kojih se javljaju značajna sekundarna opterećenja sa relativno istom vrednosti kao i na primarnim, su eliminisani iz finalnih skorova Prvi faktor objašnjava 45.77% zajedničke varijanse i okuplja 11 ajtema, koji se odnose na samoeфикаsnost nastavnika u odnosu sa učenicima i u radu s njima. Ajtemi se sa najvišim zasićenjem na faktoru imenovanom kao „sameфикаsnost nastavnika u odnosu sa učenicima” su: „U odnosu sa učenicima uvažavam njihove potrebe i osećanja” (.89); „Pružam podršku i ohrabrenje kada učenici dožive rezočarenje i neuspeh” (.88). Drugi faktor, objašnjava 12.08% zajedničke varijanse i okuplja 5 ajtema, koji se odnose na samoeфикаsnost u formalnim, institucionalizovanim odnosima sa nadležnima iz drugih institucija, sa partnerima i slično (Tabela 5). Ajtemi sa najvišim zasićenjem na faktoru nazvanom „sameфикаsnost u institucionalizovanim odnosima” su: „Poznajem različite oblike i sadržaje saradnje sa različitim partnerima”(87); „Roditelje/staratelje, kolege, lokalnu zajednicu od značaja za obrazovno-vaspitni rad koristim kao resurs za planiranje nastavnih i vannastavnih aktivnosti” (.87). Korelacija između faktora je umerena i iznosi .52.

Tabela 5. Izvod iz matrice sklopa skale samoprocene kompetentnosti nastavnika

Ajtemi	Faktor	
	1	2
2. U odnosu sa učenicima uvažavam njihove potrebe i osećanja.	<b>.89</b>	-.08
4. Pružam podršku i ohrabrenje kada učenici dožive razočarenje i neuspeh.	<b>.88</b>	-.12
1. Kontinuirano ohrabrujem učenike da daju sve od sebe.	<b>.87</b>	-.16
3. Koristim tehnike pozitivnog disciplinovanja učenika bez korišćenja straha kao motivatora.	<b>.84</b>	-.08
5. Iskazujem pozitivna očekivanja u vezi sa onim što učenici mogu da postignu.	<b>.83</b>	-.03
7. Izbegavam destruktivnu kritiku, ismevanje i sarkazam u kontaktu sa učenicima	<b>.77</b>	-.05
9. U planiranju sopstvenog rada i aktivnosti koje organizujem sa decom uvažavam socijalni kontekst iz koga deca dolaze.	<b>.67</b>	.08
8. Pratim razvoj i napredovanje različitih aspekata ličnosti učenika.	<b>.63</b>	.20
10. Rado razmenjujem ideje, nastavne materijale i opremu sa kolegama.	<b>.58</b>	.09
6. Planiram različite aktivnosti koje obezbeđuju uključivanje učenika sa različitim obrazovnim potrebama.	<b>.53</b>	.23
18. Učestvujem u radu timova i stručnih tela u školi.	<b>.45</b>	.26
11. Sa roditeljima gradim atmosferu međusobnog poverenja, uključujući ih u različite aktivnosti u školi.	<b>.39</b>	<b>.33</b>
17. Poznajem različite oblike i sadržaje saradnje sa različitim partnerima.	-.04	<b>.87</b>
13. Učenike, roditelje/staratelje, kolege, lokalnu zajednicu od značaja za obrazovno-vaspitni rad koristim kao resurs za planiranje nastavnih i vannastavnih aktivnosti	-.09	<b>.87</b>
14. Iniciram i prihvatam inicijativu različitih partnera koji mogu da doprinesu napredovanje škole i učenika	-.05	<b>.80</b>
12. Planiram i osmišljam sadržaje saradnje sa ustanovama i institucijama iz okruženja	-.07	<b>.80</b>
16. Redovno informišem zainteresovane partnere o aktivnostima škole koje mogu unaprediti saradnju	.06	<b>.75</b>
15. U komunikaciji sa partnerima rukovodim se pravilima uspešne komunikacije	<b>.41</b>	<b>.48</b>

### 8.3. Faktorska analiza Upitnika radne okoline

Upitnik radne okoline čine 24 pitanja koja se odnose na kontekstualne organizacijske i personalne činioce (uslove i resurse) profesionalnog razvoja nastavnika. Pitanja su data u formatu petostepene Likertove skale. Proverom parametarskih uslova za primenu faktorske

analize utvrđena je opravdanost njenog sprovođenja. Koeficijent reprezentativnosti (Kajzer-Majker-Olkin) je odličan iznosi (KMO = .91) i Bartletov test sferičnosti značajan ( $\chi^2(276) = 2988.09$ ,  $p < .001$ ). Svi ajtemi, osim prvog (.67), imaju dobru do odličnu reprezentativnost (> .84). U daljim analizama prvi ajtem je eliminisan, usled niske reprezentativnosti. Na osnovu paralelne analize ekstrahovana su dva faktora, koji objašnjavaju 44.34 % zajedničke varijanse (Tabela 6).

Tabela 6. Karakteristični korenovi i procenat objašnjene varijanse za Upitnik radne okoline

Faktor	Paralelna analiza $\lambda$ 95. percentil	Inicijalna solucija			Nakon ekstrakcije			Nakon rotacije
		$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	$\lambda$
1	1.67	<b>8.95</b>	37.29	37.29	8.51	35.46	35.46	7.71
2	1.54	<b>2.60</b>	10.81	48.10	2.13	8.88	44.34	4.95
3	<b>1.46</b>	1.22	5.08	53.18	0.73	3.05	47.39	5.44

Prvi faktor, nakon ekstrakcije, objašnjava 35.46% varijanse i okuplja 16 ajtema koji se odnose na klimu i kulturu škole (podršku direktora i ostalih kolega nastavnika, radno okruženje koje karakteriše saradnja i tolerancija, usmernost na profesionalni razvoj i kvalitet rada škole (Tabela 7). Zasićenja ajtema na ovom faktoru kreću se u rasponu od .33 do .82 (najniže zasićenje ima ajtem: „U vezi sa informisanjem i donošenjem odluka o izboru seminara i drugih vidova stručnog usavršavanja, najkorisnija su iskustva i preporuke kolega”, a najviše: „Direktor škole mi pruža punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog usavršavanja”). Drugi faktor upitnika radne okoline, objašnjava 8.88% zajedničke varijanse. Okuplja 6 ajtema, koji se odnose na personalne faktore nastavnika, koji mogu da podstaknu, ali i da onemoguće profesionalno usavršavanje nastavnika (pre svega, nedostatak finansija i vremena). U matrici sklopa može se videti i da jedan ajtem (br. 5) ne ostvaruje značajnu korelaciju ni sa jednim faktorom, te je isključen iz računanja sumacionih skorova i dljih analiza. Korelacija između ekstrahovanih faktora je umerena i iznosi .49.

Tabela 7. Izvod iz matrice sklopa Upitnika radne okoline

Ajtemi	Faktor	
	1	2
3. Direktor škole mi pruža punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog Usavršavanja.	<b>.82</b>	-.24
4. Direktor škole nagrađuje i podstiče stručno usavršavanje.	<b>.80</b>	-.21
23. Škola aktivno radi na smanjivanju svih vidova diskriminacije.	<b>.80</b>	-.03
22. U našoj školi svako oseća da je dobrodošao.	<b>.79</b>	.05
16. Direktor visoko vrednuje učešće u raznim oblicima profesionalnog razvoja.	<b>.79</b>	-.08
11. Direktor obezbeđuje neophodna sredstva za profesionalni razvoj svih nastavnika.	<b>.75</b>	-.11
20. Škola saraduje sa različitim institucijama lokalne zajednice značajnim sa unapređenje rada škole.	<b>.72</b>	-.05
10. Klima u školi je pozitivna kao i podržavanje od strane kolektiva kada je profesionalni razvoj u pitanju.	<b>.70</b>	.09
18. Zaposleni u školi međusobno dobro saraduju.	<b>.70</b>	.14
21. Nastavnici, uprava škole, učenici razumeju i prihvataju inkluzivne principe i vrednosti.	<b>.61</b>	.12
19. Svi u školi se jedni drugima obraćamo s poštovanjem.	<b>.60</b>	.18
13. Moje kolege i ja učestvujemo u različitim oblicima profesionalnog razvoja timski.	<b>.48</b>	.30
6. Svi u školi delimo mišljenje da je školski uspeh učenika presudni pokazatelj uspešnosti u radu nastavnika i kvaliteta rada škole.	<b>.47</b>	.15
8. Moje kolege i ja međusobno razmenjujemo iskustva i znanja vezana za profesionalni razvoj.	<b>.47</b>	.18
9. Direktor škole postavlja visoka očekivanja od nastavnika.	<b>.37</b>	.23
2. U vezi sa informisanjem i donošenjem odluka o izboru seminara i drugih vidova stručnog usavršavanja najkorisnija su iskustva i preporuke kolega.	<b>.33</b>	.17
12. Porodične obaveze utiču na moje profesionalno usavršavanje izvan radnog vremena.	-.06	<b>.78</b>
15. Dodatni troškovi koji se odnose na čuvanje moje dece izvan radnog vremena utiču na moje bavljenje profesionalnim razvojem.	-.09	<b>.76</b>
14. Nedostatak novca onemogućava moje učešće u različitim vidovima profesionalnog usavršavanja.	-.05	<b>.75</b>
24. Nedostatak raspoloživog vremena utiče na moj profesionalni razvoj i usavršavanje.	-.00	<b>.71</b>
7. Smatram da su većina seminara koji se realizuju preskupi, a pritom nisu programski, organizaciono i metodski usaglašeni sa realnim potrebama nastavnika.	-.02	<b>.57</b>
17. Veliki broj učenika u odeljenju predstavlja problem u radu sa decom kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška.	.29	<b>.33</b>
5. Dodatak plati bi me ohrabrio i podstakao da češće uključujem u različite vidove profesionalnog razvoja.	.21	.27



## 8.4. Faktorska analiza Upitnika inkluzivne kulture

I za ovaj instrument (sadrži 14 stavki u Likertovom formatu petostepene skale) su parametri faktorabilnosti dobri, te omogućavaju primenu faktorske analize. Kajzer-Majker-Olkinov koeficijent reprezentativnosti je ( $KMO = .81$ ), a Bartletov test sferičnosti ( $\chi^2(91) = 1249.25$ ,  $p < .001$ ). Svi ajtemi imaju dobru do odličnu reprezentativnost ( $> .72$ ). Na osnovu paralelne analize bilo je moguće zadržati tri faktora, međutim, nakon ekstrakcije, pod modelom faktorske analize u užem smislu, karakteristični koren preko 1 imaju samo prva dva faktora, te su oni zadržani u daljoj analizi (Tabela 8).

Tabela 8. Karakteristični korenovi i procenat objašnjene varijanse za Upitnik inkluzivne kulture

Faktor	Paralelna analiza	Inicijalna solucija			Nakon ekstrakcije			Nakon rotacije
	$\lambda$ 95. Percentil	$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	$\lambda$	% varijanse	Kumulativni %	$\lambda$
1	1.50	<b>4.56</b>	32.56	32.56	4.06	29.00	29.00	2.95
2	1.37	<b>2.14</b>	15.31	47.87	1.67	11.95	40.95	2.94
3	1.29	<b>1.39</b>	9.93	57.80	0.90	6.41	47.35	2.68
	<b>1.22</b>	0.91	6.53	64.33				

Prvi faktor, nakon ekstrakcije, objašnjava 29% zajedničke varijanse i okuplja 8 ajtema. Iz matrice sklopa se može videti da se ajtemi odnose na individualne faktore nastavnika, koji doprinose inkluzivnoj kulturi škole (informisanaost nastavnika o procedurama i postupcima u slučaju kada učenik ima problem, usmerenost na potrebe učenika, podsticanje učenika na humane akcije međusobnu toleranciju). Dakle, ovaj faktor predstavlja „individualni nivo inkluzivne kulture” i odnosi se na nastavnikove pedagoške veštine i znanja i funkcinisanje u relacijama sa učenicima (Tabela 9). Drugi faktor, okuplja 6 ajtema i objašnjava 11.95 % zajedničke varijanse. Odnosi se na „institucionalizovanu podršku škole učenicima”, tj. spremnost škole kao institucije za inkluziju i aktivo učešće u radu zajednice. Korelacija između faktora je niska do umerena i iznosi .37.

Tabela 9. Izvod iz matice sklopa Upitnika inkluzivne kulture

Ajtemi	Faktor	
	1	2
7. Uvek sam spreman/na da diskretno reagujem na poveren problem od strane učenika Odnosno da ga uputim na “pravu” osobu ili službu.	<b>.85</b>	-.18
6. Uvek sam spreman/na da saslušam učenika.	<b>.81</b>	-.06
5. Ako primetim/saznam da neki učenik ima emocionalni, telesni, zdravstveni, socijalni problem ili potrebu, znam kome da se obratim.	<b>.56</b>	-.01
8. Dobro sam edukovan/na i informisan/na o emocionalnim, telesnim, zdravstvenim i socijalnim potrebama školske dece.	<b>.52</b>	.20
9. Osećam se kompetentnom i spremnom da reagujem na jednostavne emocionalne, telesne, zdravstvene ili socijalne problem učenika.	<b>.51</b>	.11
2. Učenike podstičem na brigu o ljudima.	<b>.51</b>	-.04
4. Učenike podstičem na značaj uključivanja u humanitarne akcije.	<b>.49</b>	.19
10. Svake godine sam zadužen/na bar za jednu vannastavnu aktivnost.	<b>.41</b>	.18
14. Škola kontinuirano organizuje različite vannastavne aktivnosti za decu iz osetljivih grupa.	-.08	<b>.80</b>
12. Učenicima škola, uz angažovanje različitih institucija lokalne zajednice, obezbeđuje potrebnu socijalnu podršku.	-.02	<b>.75</b>
11. Ostvarujem saradnju sa zdravstvenim institucijama uz posredovanje medijatora.	-.05	<b>.71</b>
13. Učenicima sa smetnjama u razvoju obezbeđuju se adekvatna nastavna sredstva i potreban pribor.	.02	<b>.63</b>
3. Učenike upozoravam na značaj osnivanja i uključivanja u rad učeničkih organizacija.	.17	<b>.41</b>
1. Svi u školi se podstiču na toleranciju, uzajamno uvažavanje, poštovanje, saradnju i brigu o drugima.	.13	<b>.40</b>

## 8.5. Profesionalni razvoj nastavnika- participacija, iskustvo i korisnost različitih oblika profesionalnog usavršavanja

Varijabla profesionalni razvoj nastavnika je operacionalizovana preko indikatora: frekvencija učešća nastavnika, tip profesionalnog razvoja i procena korisnosti različitih oblika profesionalnog razvoja nastavnika. Na osnovu podataka u Tabeli 10, može se videti da se frekvencije učešća nastavnika po pojedinačnim oblicima profesionalnog usavršavanja, kreću od min. 56% do 85%, što pokazuje da većina nastavnika ima iskustvo sa svakim od navedenih oblika profesionalnog usavršavanja.

Tabela 10. *Oblici profesionalnog usavršavanja nastavnika prema učestalosti pohađanja i procena njihove korisnosti*

Vrste i oblici profesionalnog usavršavanja	<i>f</i> (%)	Procena korisnosti <i>AC</i> ( <i>CI</i> )
Prisustvo oglednim časovima kolega	207 (78,1)	2,43 (0,58)
Seminari	220 (83,0)	2,34 (0,55)
Učešće u aktuelnim školskim projektima	226 (85,3)	2,27 (0,62)
Prisustvo i učešće na stručnim tribinama, konferencijama, kongresima	186 (70,2)	2,27 (0,57)
Prisustvo i učešće na nastavničkim forumima ili drugim vidovima horizontalnog učenja	162 (61,1)	2,26 (0,57)
Stručne i studijske posete školama	142 (55,5)	2,41 (0,62)
Praćenje pedagoške i stručne literature	178 (67,2)	2,35 (0,58)
Konsultacije, razmena iskustva ili rešavanje aktuelnih problema sa kolegama	208 (78,5)	2,65 (0,50)

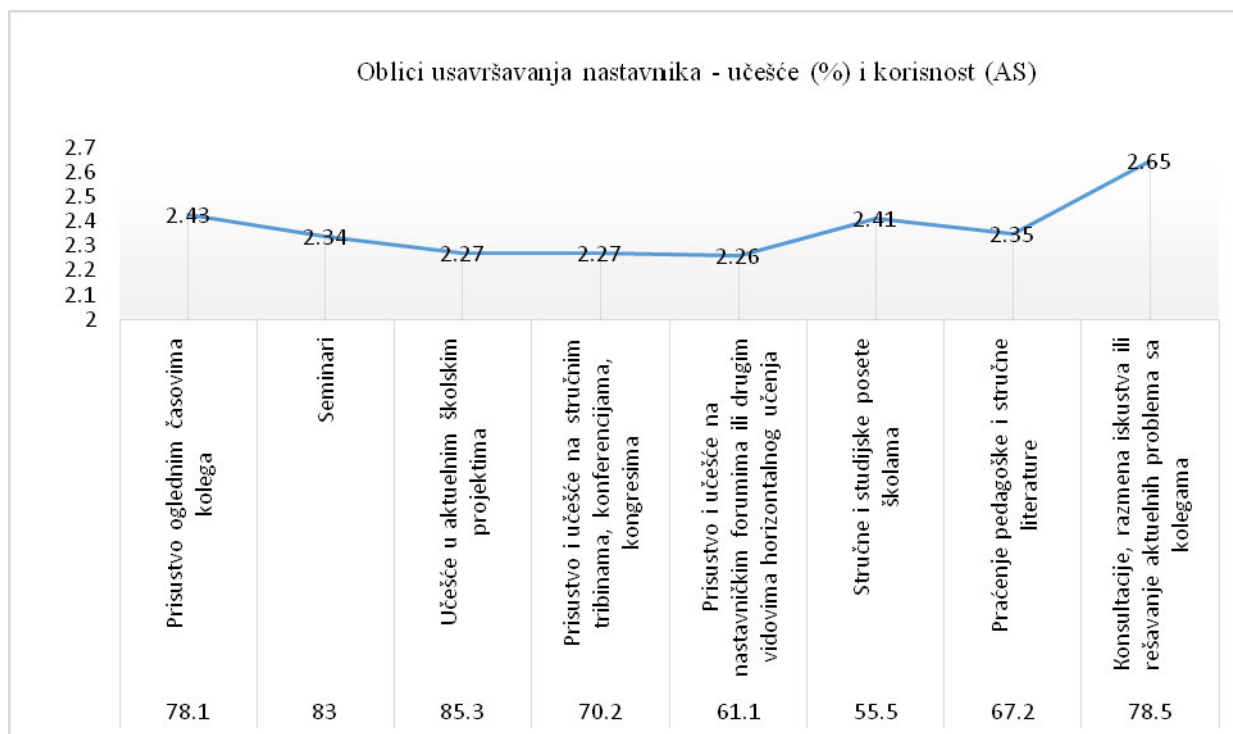
Napomena: Procena korisnosti ocenjena je na skali od 1 do 3.

Rang rasprostranjenosti oblika profesionalnog usavršavanja nastavnika na uzorku, pokazuje da su najrasprostranjeniji oblici: učešće u aktuelnim školskim projektima (85. 3%) i seminarima (83%). Drugi po rangu, su prisustvo oglednim časovima kolega (78.1%), konsultacije i razmena iskustva ili rešavanje aktuelnih problema sa kolegama (78.5) i prisustvo i učešće na stručnim tribinama, konferencijama, kongresima (70.2%). Najmanje rasprostranjeni oblici, na uzorku naših ispitanika, su praćenje pedagoške i stručne literature (67.2%), prisustvo i

učesće na nastavničkim forumima ili drugim vidovima horizontalnog učenja (61.1%) i stručne i studijske posete školama (55.5%).

U procenjivanju korisnosti pojedinih oblika profesionalnog usavršavanja na skali od 1-3; kategorije (1) „nije korisno”, (2) „korisno”, (3) „veoma korisno”, svi oblici su generalno, procenjeni visoko (min. vrednost AS=2.26). Nastavnici, međutim, nešto korisnijim smatraju oblike sa dominantnom prakseološkom dimenzijom (TALIS, 2013; Korać,2020): *konsultacije, razmena iskustva ili rešavanje aktuelnih problema sa kolegama* (AS= 2.65, SD= 0.50); *prisustvo oglednim časovima kolega* (AS= 2.43, SD= 0.58); *i stručne i studijske posete školama* (AS= 2.41, SD= 0.63). Seminari i praćenje pedagoške i stručne literature su pozicionirani na drugo mesto, po korisnosti, dok su relativno najmanje vrednovani: učesće u školskim projektima, tribinama, kongrsima i nastavničkim forumima. Na uporednom prikazu oba indikatora (Grafik 1), može se uočiti da (učesće u školskim projektima), oblik usavršavanja u kojem ispitanici dominantno učestvuju, smatraju najmanje korisnim.

Grafik 1 Oblici profesionalnog usavršavanja nastavnika prema učestalosti pohađanja i proceni njihove korisnosti



## 8.6. Preferencije nastavnika prema određenim oblicima i područjima profesionalnog usavršavanja

Seminari kao dominantan oblik usavršavanja nastavnika (rang učestalosti) su u istraživanju potpunije ispitani, kako bi se identifikovale preferencije i područja kompetencija u kojima su se nastavnici najčešće usavršavali. Od nastavnika je, kroz pitanje otvorenog tipa, traženo da navedu programe u kojima su učestvovali, tokom poslednje dve godine. Na osnovu produkcije nastavničkih odgovora (Tabela u prilogu 3), može se zaključiti da od 50 programa, koje su nastavnici naveli, ti programi pokrivaju sva normativno definisana područja kompetencija (K1-K4). Među programima koje su nastavnici najučestalije pohađali (Tabela 11), tematski se izdvajaju tri programa: *Inkluzija* (13.4%), *Podrška dečjem razvoju* (8.8%) i *Ocenjivanje u funkciji dalje razvoja i napredovanja učenika* (6,7%).

Tabela 11. Programi koji su nastavnici najučestalije pohađali

Naziv programa (K1-K4)	N	(%)
Autoritet - ta teška reč	26	5.0
Digitalna učionica	26	5.0
Digitalne kompetencije nastavnika	25	4.8
E učionica	25	4.8
Inkluzija	<b>70</b>	<b>13.4</b>
Nastava usmerena na ishode	28	5.3
Ocenjivanje u funkciji dalje razvoja i napredovanja učenika	<b>35</b>	<b>6.7</b>
Podrška dečjem razvoju	<b>46</b>	<b>8.8</b>

Tabela 12. Programi iz oblasti podrške razvoju ličnosti učenika i komunikacije i saradnje

Programi (K3, K4)	N	(%)
Da dete svako uči lako	3	.6
Darovit učenik u školi	13	2.5
IOP	6	1.1
Izgradnja dobrih odnosa kao faktor prevencije	2	.4
Inkluzija	70	13.4
Nastava usmerena na ishode	28	5.3
Montesori program u školi	17	3.2
Emocionalna inteligencija	11	2.1
Nasilje	17	3.2
Teškoće u učenju	4	.8
Razvijanje socijalnih veština u školi	9	1.7
Podrška dečjem razvoju	46	8.8
Ukupno	<b>226</b>	<b>43.1</b>

Pored obima i raznovrsnosti programa u kojima su nastavnici učestvovali, analiziran je u svrhu potpunije deskripcije inkluzivnog konteksta istraživanja, udeo programa sa područja K3 i K4 kompetencija (podrška razvoju ličnosti deteta i učenika; komunikacija i saradnja). Podaci (Tabela 12) pokazuju da su upravo ta područja, kod gotovo polovine ispitanika (43,1%), bila sadržaj profesionalnog usavšavanja.

## 8.7. Deskriptivni pokazatelji i pouzdanost varijabli

Na osnovu deskriptivnih podataka u Tabeli 13, može se videti da se svi skorovi varijabli distribuiraju normalno, osim skorova za smaoefikasnost nastavnika u odnosima s učenicima, čiji skjunis i kurtozis prelaze preporučenu vrednost  $\pm 2$ . S obzirom na to, skorovi na ovoj varijabli su normalizovani primenom Takijeve formule.

Tabela 13. Deskriptivni podaci i pouzdanost varijabli

	Oblici profesionalnog usavršavanja		Stav prema prof. razvoju i inkluziji		Kompetentnost nastavnika		Radna okolina		Inkluzivnost škole	
	iskustvo	korisnost	prof. razvoj	inkluzija	odnos sa učenicima	institucija	školska klima	pers. faktori	Ind. nivo	Inst. nivo
AS	6,54	19,10	28,47	16,57	47,66	17,47	61,04	21,27	34,96	22,23
SD	1,63	3,00	4,68	4,69	6,63	4,60	9,85	4,99	3,17	3,95
Skjuni	-0,91	-0,55	-0,70	-1,00	-2,70	-0,54	-0,46	0,11	-	-
s									0,88	0,33
Kurtozis	-0,08	0,39	0,94	-0,57	11,06	0,05	0,73	-0,47	0,32	-
A	,66	,82	,92	,89	,92	,90	,92	,81	,80	,80
Br. Ajtema	8	8	7	5	11	5	16	6	8	6

Mere pouzdanosti interne konzistencije (Kronbahov alfa koeficijent) su dobre do odlične, osim u slučaju mere iskustva sa različitim oblicima usavršavanja. Međutim, budući da ova mera obuhvata binarne stavke (ima ili nema iskustvo), koje inače imaju nižu varijansu od stavki npr. Likertovog tipa i da su u pitanju heterogeni oblici usavršavanja, koji ne moraju nužno korelirati međusobno, nešto niža pouzdanost interne konzistencije (.66.) se može očekivati.

## 8.8. Relacije socio-demografskih faktora i profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu

**Pol.** Testirajem polnih razlika dobijene su značajne razlike u proceni korisnosti oblika profesionalnog usavršavanja, ali ne i u iskustvu nastavnika (Tabela 14). Drugim rečima, polnih razlika nema u pogledu participacije muškaraca i žena u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja, međutim žene njihovu korisnost, procenjuju višom do muškarca.

Tabela14 Polne razlike u profesionalnom razvoju

	Pol	AS	SD	<i>t(df)</i>	<i>p</i>
Iskustvo	Muški	6,5568	1,66207	1,381(221)	,169
	Ženski	6,1702	1,85706		
Korisnost	Muški	18,2714	3,83323	1,997(249)	,047
	Ženski	17,0577	4,15585		

**Starost.** Korelacija starosti<sup>2</sup> i učestalosti pohađanja nije značajna ( $r = ,10$ ,  $p = ,120$ ), ali jeste korelacija između starosti i procene korisnosti oblika profesionalnog usavršavanja ( $r = -,15$ ,  $p = ,013$ ). Dobijena korelacija je negativna, tj. mlađi nastavnici učestalije od starijih, smatraju da su im različiti oblici profesionalnog usavršavanja korisni.

**Radni staž<sup>3</sup>** značajno i pozitivno korelira i sa učestalošću pohađanja različitih oblika profesionalnog usavršavanja ( $r = ,28$ ,  $p < ,001$ ), i sa procenom njihove korisnosti ( $r = ,17$ ,  $p = ,010$ ). Drugim rečima sa porastom dužine radnog staža nastavnika, raste iskustvo i participacija u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja, sto je i očekivano, kao i procene njihove korisnosti. Na ovom mestu je zanimljivo primetiti da starost ostvaruje negativnu, a radni staž pozitivnu korelaciju sa procenom korisnosti.

<sup>2</sup> Starost se distribuira normalno skjunis iznosi -0.15 i kurtosis 0.82.

<sup>3</sup> Starost se distribuira normalno skjunis iznosi 0.18 i kurtosis -0.92.



**Nivo obrazovanja**<sup>4</sup> nije značajno povezan ni sa iskustvom sa različitim oblicima profesionalnog usavršavanja ( $\rho = -,06$ ,  $p = ,353$ ), ni sa procenom korisnosti istih ( $\rho = ,09$ ,  $p = ,164$ ). Treba imati na umu da većina ispitanika ima završene osnovne studije (48,2%) ili master/diplomske studije (42,2%). Analizirana je razlika između ove dve najbrojnije obrazovne grupe, ali nisu dobijene značajne razlike ni u iskustvu ( $t(205) = 1,69$ ,  $p = ,092$ ), ni u proceni korisnosti ( $t(233) = 0,13$ ,  $p = ,895$ ).

## 8.9. Relacije personalnih faktora nastavnika i profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu

Korelacije stavova prema profesionalnom razvoju i inkluziji, samoocene kompetencija u odnosima sa učenicima i u formalnim, institucionalizovanim odnosima (sa roditeljima, i drugim partnerima, nadležnima za realizaciju vaspitnoobrazovnog procesa) sa učešćem, iskustvom i procenom korisnosti različitih oblika profesionalnog razvoja, dati su u Tabeli 15.

Tabela 15 Korelacije između personalnih faktora i profesionalnog razvoja

	Prof. razvoj		Stav prema prof. razvoju i inkluziji		Samoefikasnost nastavnika	
	Iskustvo	Korisnost	Prof. razvoj	Inkluzija	Odnos sa učenicima	Instit. Odnosi
Iskustvo	1					
Korisnost	,22***	1				
Prof. razvoj	,15*	,44***	1			
Inkluzija	,18*	,25***	,64***	1		
Odnos sa učenicima	,10	,29***	,39***	,25**	1	
Instit. odnosi	,30***	,30***	,28***	,31***	,47***	1

\*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ , \*\*\*  $p < ,001$ .

Korelacije personalnih faktora sa varijablom učešće i iskustva nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja, ukazuju na pozitivnu i relativno nisku povezanost ovih varijabli

<sup>4</sup> Starost se ne distribuira normalno skjunis iznosi 1.19 i kurtosis 4.10.

(<.30). Na varijabli korisnost, korelacije su takođe pozitivne i kreću se u domenu niskih do umerenih (.30-.44). Očekivano najviša korelacija je između varijable korisnost oblika usavršavanja i stava prema profesionalnom razvoju (.44). Interkorelacije među ispitivanim personalnim faktorima su niske do umerene (.28-.47), osim korelacije između stava prema profesionalnom razvoju i stava prema inkluziji, koja je visoka (.64).

### 8.10. Relacije kontekstualnih faktora i profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu

Rezultati ispitivanja povezanosti kontekstualnih faktora kao što su karakteristike školske klime (podrška kolega, podrška direktora), lični resursi (finansijske mogućnosti, raspoloživo vreme za usavršavanje) i inkluzivna kultura škole, sa profesionalnim razvojem nastavnika dati su u Tabeli 16. Učešće i iskustvo nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja, pozitivno korelira sa personalnim faktorima (ličnim resursima) i faktorima inkluzivnosti škole, mada su korelacije niske. Takođe, pozitivne, i u domenu niskih (<.30), su i korelacije varijable korisnost oblika profesionalnog razvoja sa faktorima inkluzivnosti škole i školskom klimom. Korelacije među faktorima radne okoline i inkluzivnosti škole se kreću su u rasponu od niske do umerene (.22 - .51)

Tabela 16 Korelacije između kontekstualnih faktora i profesionalnog razvoja

Profesionalni razvoj	Radna okolina		Inkluzivnost škole	
	Školska klima	Personalni faktori	Individualni nivo	Institucionalni Nivo
Iskustvo	,04	,13*	,16*	,18**
Korisnost	,24***	-,01	,23***	,18**
Školska klima	1			
Personalni faktori	,48***	1		
Individualni nivo	,30***	,07	1	
Institucionalni nivo	,51***	,22***	,39***	1

\*  $p < ,05$ , \*\*\*  $p < ,001$

## 8.11. Doprinosi personalnih i kontekstulanih faktora u predikciji profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom modelu

Na osnovu uvida u značajnost veza socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih faktora, predložen je model kojim su testirani doprinosi selektovanih korelata, kako bi se utvrdilo koji od njih najviše doprinosi predikciji profesionalnog razvoja nastavnika. Korelati učešća i iskustva nastavnika u profesionalnom usavršavanju i korelati procene korisnosti različitih oblika usavršavanja, testirani su posebno.

U modelu predikcije participacije profesionalnog usavršavanja nastavnika prediktori uključeni u model su dati u Tabeli 17.

Tabela 17 Model predikcije učešća u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja

Prediktori	<i>F</i> (1,177)	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>B</i>
<b>Radni staž</b>	<b>6.85</b>	<b>.010</b>	<b>.036</b>	<b>.03</b>
Stav prema prof. razvoju	0.22	.643	.001	.02
Stav prema inkluziji	0.29	.589	.002	.02
<b>Samoeфикаsnost u institucionalnim odnosima</b>	<b>12.67</b>	<b>.000</b>	<b>.065</b>	<b>.11</b>
Individualni nivo inkluzivnosti škole	2.08	.151	.011	.05
Institucionalni nivo inkluzivnosti škole	0.04	.851	.000	.01
Personalni faktori radne okoline	1.72	.191	.009	.03

Rezultati pokazuju da od pojedinačnih prediktora, značajne efekte ostvaruju samo radni staž i samoeфикаsnost u institucionalnim odnosima. Na osnovu veličine efekta ( $\eta^2$ ) može se zaključiti da samoeфикаsnost u institucionalizovanim odnosima ostvaruje srednju, a radni staž malu veličinu efekta<sup>5</sup>. Doprinos samoeфикаsnosti u institucionalizovanim odnosima je pozitivan, tj. nastavnici koji procenjuju da su ефикасни u formalnim odnosima, učestalije pohađaju različite oblike usavršavanja.

U drugom slučaju, testiranja doprinosa selektovanih korelata nastavničkih procena korisnosti različitih oblika profesionalnog usavršavanja, set prediktora je prikazan u Tabeli 18.

<sup>5</sup> Vrednosti .01 ukazuju na mali efekat, .06 na srednji i .14 na veliki efekat (Cohen. 1988).

Rezultati pokazuju da u ovom modelu, značajne efekte ostvaruju starost, dužina radnog staža, stav prema profesionalnom razvoju i samoeфикаsnost u institucionalizovanim odnosima.

Tabela 18. Model predikcije korisnosti oblika profesionalnog usavršavanja

Prediktori	<i>F</i> (1,186)	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>B</i>
<b>Starost</b>	<b>6.57</b>	<b>.011</b>	<b>.032</b>	<b>-.13</b>
<b>Radni staž</b>	<b>5.12</b>	<b>.025</b>	<b>.025</b>	<b>.11</b>
<b>Stav prema prof. razvoju</b>	<b>18.08</b>	<b>.000</b>	<b>.084</b>	<b>.32</b>
Stav prema inkluziji	0.91	.342	.005	-.06
Samoeфикаsnost u odnosu sa učenicima	0.56	.456	.003	.23
<b>Samoeфикаsnost u instit. odnosima</b>	<b>10.49</b>	<b>.001</b>	<b>.051</b>	<b>.20</b>
Ind. nivo inkluzivnosti škole	0.71	.400	.004	.06
Inst. nivo inkluzivnosti škole	1.29	.258	.007	-.09
Školska klima	0,00	,963	,000	,01
Pol (muški)	1,20	,274	,006	,62

Veličina efekta (Tabela 18) ukazuje na to da su svi efekti male veličine, osim efekta koji ostvaruje stav prema profesionalnom razvijanju, koji je srednje veličine ( $\eta^2=.84$ ). Stariji nastavnici, nastavnici sa dužim radnim stažom, oni koji imaju pozitivniji stav prema profesionalnom razvijanju i oni koji procenjuju da su efikasni u formalnim odnosima, učestalije (pro)cenjuju da su im korisni različiti oblici stručnog usavršavanja.

**9.ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I  
IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA**

U sagledavanju povezanosti mogućih socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih činilaca, koji podstiču ili ometaju učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usvršavanja, a time i razvijanje i osnaživanje njihovih kompetencija za rad u inkluzivnoj školi, pošli smo od empirijskih podataka - slike stanja (izveštaji, analize i istraživanja), koji ukazuju na nedovoljnu profesionalnu osposobljenost nastavnika za rad u inkluzivnoj školi i ambivalentne stavove nastavnika prema inkluziji.

Širi referentni okvir ovog istraživanja je društveni i stručni problem unapređenja kvaliteta rada inkluzivne škole – pedeutološko - evaluacioni diskurs inkluzije. Drugim rečima, u proćavanju determinanti profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu, pošli smo od stava da kvalitet rada škole nije moguće unapređivati bez motivisanih i profesionalno kvalifikovanih i kompetentnih nastavnika, te da se bez kontinuranog profesionalnog razvoja nastavnika, koji je nepohodan, ali ne i dovoljan uslov kvaliteta rada, visok nivo standarda inkluzivnosti u radu škole ne može dostići. U prilog opravdanosti ovog stava govori podatak da je kvalitet rada nastavnika, već nekoliko decenija, centralna varijabla u velikom broju istraživanja, kao i da su mnoge države sveta u svoje nacionalne politike obrazovanja, među prioritete, uvrstile profesionalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika, prihvativši neospornu činjenicu da je nastavnik ključna karika kvaliteta obrazovanja, a njegov profesionalni razvoj neophodnost (Seferoglu, 2007).

Premda su obrazovni kvalitet i profesionalni razvoj nastavnika, njegove pojedine dimenzije, komponente i činioi, predmet velikog broja radova u novijoj literaturi, među njima je daleko više teorijsko-konceptualnih analiza, nego empirijskih istraživanja. Uvidom u empirijska istraživanja, dostupna u relevantnim naućnim bazama, može se zaključiti da su (sve)obuhvatna istraživanja činilaca profesionalnog razvoja nastavnika uopšte, i u kontekstu kvaliteta obrazovanja retka, dok je takvih istraživanja u kontekstu kvaliteta obrazovne inkluzije, odnosno inkluzivnog modela škole, veoma malo.

U dosadašnjim istraživanjima činilaca profesionalnog razvoja nastavnika, najčešće su ispitivane relacije lićnih činilaca (nivo obrazovanja, starosna dob i zadovoljstvo poslom) sa profesionalnim usavršavanjem nastavnika, a znatno manje, relacije profesionalnog razvoja sa

kontekstualnim činiocima. Uočljivo je i da, osim brojnosti i raznovrsnosti činilaca, za koje je utvrđeno da ostvaruju značajnu korelaciju sa participacijom nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja, oni proizilaze iz različitih, relativno zasebnih sistema, kao što su: personalne i bio-socijalne karakteristike samih participanata; odnos prema poslu koji osoba obavlja; karakteristike posla koji osoba obavlja; relevantnost ponude obrazovnih aktivnosti usmerenih na profesionalno usavršavanje; uže i šire okruženje potencijalnih polaznika koji učestvuju u nekoj obrazovnoj aktivnosti ili realizuju određeni projekat učenja (Fullan,1987; Kwakman,2003; Marušić,2013; Milanov,2010; Bayar,2013; Boshier et al.,2006; Beara i Okanović, 2010). Sve to, usled pomenutih specifičnosti, otežava međusobno poređenje i generalizaciju nalaza tih istraživanja. Da su potrebna nova, obuhvatnija istraživanja činilaca profesionalnog razvoja nastavnika, smatraju i sami istraživači u ovoj oblasti (Kwakman, 2003), ocenjujući da dosadašnja istraživanja nisu dovoljno rasvetlila mnoge relacije i uticaje činilaca na participaciju nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usvršavanja.

U pogledu inkluzivnog modela škole kao konceptualnog (teorisko-aplikativnog) okvira našeg istraživanja što što ga čini ne samo aktuelnim, nego i specifičnim u odnosu na ranija istraživanja faktora koji podstiču ili sprečavaju učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja potrebno je ukazati na neke od osnovnih informacija. Naime, u protekloj deceniji, tačnije od 2009. sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u školski sistem Srbije, nadležni organi i kreatori obrazovne politike prepoznali su značaj koncepta inkluzije i ravnopravnog učenja i učešća za svu decu, i od tada počinje ulaganje napora u profesionalni razvoj i usavršavanje nastavnika u kontekstu inkluzije i kod nas. Drugi važan podatak je da, iako je obrazovna inkluzija čitavu deceniju prisutna u našim školama, i njenu afirmaciju i realizaciju u praksi, prate brojni stručni prilozi i skupovi, u domaćoj literaturi je veoma mali broj studija u kojima se ispituju faktori povezani sa motivacijom i učešćem nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja u kontekstu inkluzije. Da su, međutim, činioci koji utiču na angažovanje, stručno usavršavanje i patricipaciju nastavnika u ovom domenu, važno i plodno područje za istraživanje, uverljivo su pokazala neka istraživanja ove problematike u svetu (Aytac, 2000; Baiindir, 2009; Boidak & Dikici, 2001; Bayar, 2013), čiji istraživački nalazi ukazuju ne smo na značaj, nego i na neophodnost učešća nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja.

Da bismo u okviru doktorske disertacije dobili odgovore na postavljeno problemsko pitanje: *Kakva je povezanost socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih faktora sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu*, sprovedeno je empirijsko istraživanje. Istraživanje je sprovedeno na namernom dvoetapnom uzorku u deset osnovnih škola, sa teritorije grada Novog Sada. U prvoj etapi, za istraživanje je odabran uzorak škola na osnovu kriterijuma -visok nivo ostvarenosti standarda inkluzivnosti. Škole su po tom kriterijumu selekcionisane konsultovanjem izveštaja i košičenjem dostupnih podataka o eksternoj evaluaciji. Unutar odabranih škola, izbor ispitanika u uzorku je slučajan i čini ga 265 nastavnika razredne i predmetne nastave.

Proučavanju profesionalnog razvoja nastavnika pristupili smo kroz nekoliko osnovnih koraka počevši od samog „mapiranja” koncepta profesionalnog razvoja nastavnika i njegovog pojmovnog određenja u relevantoj literaturi. Profesionalni razvoj smo u istraživanju operacionalizovali preko sledećih indikatora: frekvencije učešća nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja i procene korisnosti različitih oblika profesionalnog razvoja. Činioci koji su ispitivani u relaciji sa profesionalnim razvojem nastavnika su klasifikovani u sledeće tri grupe: *socio-demografski* (pol, starost, dužina radnog staža, nivo obrazovanja), *personalni* (stav prema profesionalnom razvoju, samoefikasnost, stav prema inkluziji) i *kontekstualni činioci* (podrška kolega, podrška direktora, finansiranje, vreme raspoloživo za usavršavanje, inkluzivna kultura škole).

Dobijene rezultate istraživanja možemo rezimirati u skladu sa utvrđenom podelom varijabli (faktora) u ovom istraživanju, na tri grupe (socio-demografski, personalni i kontekstualni).



## ***Povezanost socio-demografskih varijabli sa profesionalnim razvojem nastavnika***

Sprovedenim istraživanjem prvo smo ispitali povezanost socio-demografskih faktora sa profesionalnim razvojem nastavnika.

Eksplozacijom socio-demografskih varijabli nastavnika moguće je izvesti sledeće zaključke: pol iz ove grupe faktora je varijabla koja ostvaruje značajnu relaciju sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu. Dobijene su značajne polne razlike u proceni korisnosti oblika profesionalnog usavršavanja, ali ne i u samom iskustvu. Naime, nastavnice procenjuju da imaju više koristi od različitih modela profesionalnog usavršavanja, u odnosu na nastavnike više su motivisane da se stručno usavršavaju, a neretko su i same organizatori različitih obuka i seminara. Na osnovu ovog podatka, možemo uvideti da nastavnici i nastavnice imaju istu ili sličnu polaznu osnovu, odnosno iskustvo ali se razlike ogledaju u motivaciji. Prethodno navedeni podaci potvrđuju našu pretpostavku da postoje razlike prema polu u odnosu na izraženost profesionalnog razvoja. Na sličan način (Ozer & Beicioglu, 2010; Milanov, 2010; Kwakman, 2003) ukazali su da pol i godine nastavničkog iskustva pozitivno koreliraju sa učešćem nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja. Prema njihovom istraživanju, a što je u skladu sa nalazima našeg istraživanja, nastavnice i učiteljice, češće učestvuju u različitim oblicima profesionalnog razvoja od nastavnika.

Korelacija starosti i učestalosti pohađanja različitih oblika stručnog usavršavanja na našem uzorku nije značajna ali jeste korelacija između starosti i procene korisnosti oblika profesionalnog usavršavanja. Dobijena korelacija je negativna, odnosno mlađi nastavnici procenjuju da imaju više koristi od različitih oblika profesionalnog usavršavanja u odnosu na starije nastavnike. Podaci dobijeni istraživanjem mogu ukazivati na to da se stariji nastavnici oslanjaju više na formalno obrazovanje i znanje koje su stekli tim putem, što umanjuje motivaciju za većim stručnim usavršavanjem. Nasuprot njima, mlađi nastavnici svesni konstantnih i brzih promena u svim segmentima funkcionisanja škole, što je glavna odlika savremenog društva, mogu smatrati da nemaju dovoljno znanja i veština i da je potrebno postojeća znanja unaprediti i steći nova. Zbog toga su mlađi nastavnici više motivisani da se uključe u različite oblike stručnog usavršavanja, kao što su seminari, projekti, razmena

informacija i iskustva sa starijim kolegama i slično. Ovi podaci potvrđuju hipotezu da se mlađi nastavnici koji imaju pozitivan stav prema inkluziji i visok nivo kompetentnosti najčešće angažuju u različitim oblicima profesionalnog razvoja. U određenim situacijama nije ključna unutrašnja motivacija nastavnika, zbog toga što se, na primer, pohađanje određenih seminara podstiče i organizuje na institucionalnom nivou i zbog kojih nastavnici dobijaju određeni broj bodova koji im je neophodan, tj. normativno je regulisan, pa se može smatrati nametnutim bez uvažavanja ličnih preferencija nastavnika.

Radni staž kao prediktor i nezavisna varijabla u ovom istraživanju posmatra se u kontekstu karakterističnih razmišljanja i preokupacija nastavnika, shodno fazama karijere u kojima se nalazi. Tako se može zaključiti da je kod nastavnika na početku karijere u većoj meri izražena želja za prihvatanjem od strane kolektiva; sa povećanjem broja godina staža kod nastavnika je izraženiji stav da im usavršavanje u zenitu karijere nije neophodno (Marušić, 2013; Milanov, 2010). Nastavnici koji imaju više radnog iskustva svakako su imali više prilika da se stručno usavršavaju i na taj način unapređuju svoja znanja i veštine, zbog čega su i dalje motivisani da rade na svom profesionalnom razvoju.

Više autora ukazuje na povezanost životnog i karijernog ciklusa sa promenama u ličnom planu profesionalnog razvoja nastavnika. Sprovedenim statističkim procedurama i analizama utvrdili smo da pol i radni staž imaju eksplikativnu moć. O povezanosti životnog i karijernog ciklusa (godina starosti i radnog staža) sa promenama na planu profesionalnog razvoja, govori više relevantnih izvora na koje je ukazano u ovom radu (Super, prema: Ristić, 1974: 79; Unruh & Turner, prema: Fessler, 1995. 173).

Formalno obrazovanje, kako pokazuju podaci dobijeni istraživanjem, nema krucijalnu relaciju sa različitim oblicima stručnog usavršavanja na uzorku naših ispitanika. Kao što smo naveli, polazna osnova formalnog obrazovanja među nastavnicima u našem uzorku je ista ili na približno istom nivou zbog čega ne predstavlja značajan faktor varijabilnosti za participaciju u profesionalnom razvoju.

## ***Povezanost personalnih varijabli sa profesionalnim razvojem nastavnika***

Pored ispitivanih relacija socio-demografskih faktora i profesionalnog razvoja nastavnika ispitana je korelacija između iskustva sa različitim oblicima profesionalnog razvoja i personalnih faktora nastavnika, a dobijeni rezultati ukazuju na sledeće: kao što smo već pominjali, personalni faktori nastavnika, kao ni lične preferencije ne moraju nužno uslovljavati profesionalni razvoj nastavnika jer se neretko nastavnici odlučuju za obuke i seminare koji će im obezbediti potreban broj bodova za stručno usavršavanje. Među personalnim faktorima, najvišu pozitivnu korelaciju sa iskustvom sa različitim oblicima usavršavanja ostvaruje samoeфикаsnost (kompetentnost) u institucionalnim odnosima ali i pozitivan stav nastavnika prema profesionalnom razvoju i inkluziji.

Postoji statistički značajan pozitivan odnos između stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i učešća u različitim oblicima profesionalnog razvoja. U tom smislu, kako su stavovi nastavnika prema profesionalnom razvoju pozitivniji, tako se povećava i učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja. Ovaj nalaz potvrđuje prethodna istraživanja Amosa i Bentona (1988), Ruberta (2003), Torff and Session (2008, 2009). Slično našem istraživanju, navedeni istraživači su ustanovili da postoji pozitivan odnos između stavova nastavnika prema profesionalnom razvoju i učešća nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja. Stoga je odnos nastavnika prema profesionalnom razvoju jedan od najvažnijih faktora koji determiniše učešće nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja. Naime, veći broj ispitanika smatra da je profesionalni razvoj važan kako bi se njihov rad unapredio i bio produktivniji. Usavršavanje ne doprinosi samo profesionalnom razvoju već i celokupnom razvoju ličnosti nastavnika (Fessler, 1995).

Jasno je da je stav nastavnika prema profesionalnom razvoju jedan od najvažnijih faktora, a to možemo opisati na sledeći način: dodatno usavršavanje se uglavnom ne doživljava kao opterećenje, nastavnici smatraju da je u aktuelnoj fazi njihove karijere bitno da prate aktuelnosti u struci i upoznaju nastavne metode, planiraju da u narednom periodu izgrađuju kompetencije i ne navode da postoje vremenska ograničenja njihovom posvećivanju profesionalnom razvoju. Utvrđeno je da se odnos prema usavršavanju menja zavisno od starosne dobi ispitanika, tako da posvećenost profesionalnom usavršavanju blago opada sa godinama, pa ćemo se složiti sa

nalazima Rihtera da određene promene na nivou participacije u usavršavanju valja objasniti starosnom dobi nastavnika (Richter et al.,2011). Naime, nastavnici koji imaju više procenjenu samoeфикаsnost (kompetentnost) u institucionalizovanim i formalnim odnosima i uz to imaju pozitivan stav prema profesionalnom razvoju više su pohađali različite oblike profesionalnog usavršavanja.

Kao veoma važan faktor koji je ispitivan u ovom istraživanju jeste stav nastavnika prema inkluziji, u kontekstu ove studije podjednako važan kao i stav prema profesionalnom razvoju. Primena inkluzije u školama nije dovoljna sama po sebi, potrebna je motivisanost, pozitivan stav i kompetentnost nastavnika kako bi ishodi inkluzije bili pozitivni i produktivni. U tom svetlu, bitan podatak koji smo dobili istraživanjem, a koji je u skladu sa podacima prethodno sprovedenih studija (Đević, 2009; Đermanov i sar., 2012; De Boer et al, 2011; Hammond&Ingalls, 2003) je stav većine ispitanih nastavnika- da je inkluzija veoma humana i čini da učenici kojima je neophodna dodatna podrška u učenju i razvoju ne budu stigmatizovana, što je svakako jedan od glavnih ciljeva inkluzije. To predstavlja važnu osnovu za dalje profesionalno usavršavanje i sticanje novih znanja kada je reč o inkluzivnom školskom kontekstu. Ispitivanjem smo utvrdili da većina nastavnika smatra da je inkluzivno obrazovanje moralna dužnost društva u celini, a kao što smo naveli u prethodnim poglavljima, nastavnici imaju značajan uticaj na razvoj i promene u funkcionisanju škole. Dakle, dobijeni podaci pokazuju da su nastavnici sa iskustvom u realizovanju vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnom odeljenju i formalnim kompetencijama stečenim kroz INSET programe iskazali znatno pozitivnije stavove i spremnost na dalje usavršavanje, ohrabruju dosadašnje i opravdavaju buduće napore i rad na razvoju i unapređivanju nastavničkih kompetencija, uporedo sa implementacijom inkluzije.

Zaključak koji proizilazi je da iako nastavnici ne poseduju potrebne veštine za rad sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška u učenju, važnije je da postoji unutrašnja motivacija i spremnost na permanentno učenje i usavršavanje. Odnosno, nastavnici mogu imati određene kompetencije, ali kako su izloženi novim izazovima, ne znači da će one uvek biti dovoljne i adekvatne i zbog toga je potrebno konstantno usavršavanje.

Ovim rezultatom potvrđuje se korelacija između personalnih faktora i profesionalnog razvoja nastavnika. Odnosno potvrđeno je da pozitivan stav prema profesionalnom razvoju i

inkluziji, kao i viši nivo kompetentnosti nastavnika, pozitivno povezan sa češćim učešćem nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja.

### ***Povezanost kontekstualnih varijabli sa profesionalnim razvojem nastavnika***

Treću grupu ispitivanih prediktora profesionalnog razvoja nastavnika čini pet prediktora (podrška direktora škole, podrška kolega, vreme raspoloživo za profesionalno usavršavanje, finansije, inkluzivna kultura škole). Istraživanjem smo utvrdili da ispitivani nastavnici u svojim kolektivima smatraju da imaju podršku direktora škole i ostalih kolega nastavnika te da radno okruženje odiše saradnjom i tolerancijom.

Većina nastavnika smatra da direktor škole pruža punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog usavršavanja. Nalazi sugerišu da je iz perspektive nastavnika uloga direktora kao menadžera dominantnija u odnosu na njegovu ulogu lidera. Posebno je uočljivo da nastavnici prepoznaju njegovu lidersku ulogu u pokretanju promena, promovisanju pozitivnog stava prema promenama, motivisanju zaposlenih za promene, te samim tim i očekuju podršku. Nalazi drugih istraživanja (Mohabir, 2009; Collinson&Cook, 2000; Meister, 2010; Postholm, 2011), ukazuju da i direktori prvenstveno vide sebe u ulozi onih koji upravljaju, a ne iniciraju promene unutar ustanove. Oni prepoznaju da je iniciranje organizacionih promena izazovan zadatak, koji podrazumeva savladavanje brojnih otpora zaposlenih, za šta oni nisu dovoljno kompetentni. U svetlu dobijenih nalaza, a polazeći od stava da profesionalni razvoj zaposlenih može biti ključni mehanizam promene (posebno rekulturacije ustanove, jer omogućava zajednička istraživanja, preispitivanje i promišljanje postojeće prakse), te prepoznate važnosti i kompleksnosti uloge direktora za uspostavljanje i negovanje podsticajnog ambijenta za usavršavanje nastavnika, otvara se pitanje njihove profesionalne pripreme za realizaciju očekivanih uloga i odgovornosti. Smatramo da kompetencije direktora za ovu ulogu ne treba da budu na nivou snalaženja i oslanjanja na stručne saradnike u tom smislu, već je to neophodno koncipirati i utkati u njihovo formalno obrazovanje i adekvatnu ponudu programa stručnog usavršavanja koji bi ih, između ostalog, osnažili za rešavanje različitih problema u oblasti

interpersonalnih odnosa, liderstva, razvoja i upravljanja ljudskim resursima i sl. Svakako da je ovaj podatak veoma važan jer bez podrške i odobrenja direktora profesionalno usavršavanje bi bilo znatno otežano.

U radnom okruženju pored odnosa nastavnika i direktora, važan je i odnos nastavnika sa drugim članovima školskog kolektiva. Direktor nastavnicima pruža adekvatnu podršku za stručno usavršavanje, ali ne postavlja očekivanja koja su visoka i koja mogu delovati na nastavnike kontraproduktivno. Podaci koje smo istraživanjem dobili pokazuju da nastavnici, u većem broju, ne smatraju da su prilikom informisanja i donošenja odluka o izboru seminara i drugih oblika stručnog usavršavanja najkorisnija iskustva i preporuke kolega. To svakako ne podrazumeva isključivost i nespремnost na saradnju sa kolegama. Shodno tome većina ispitivanih nastavnika smatra da je klima u školi pozitivna, kao i da postoji podrška kolektiva kada je u pitanju profesionalni razvoj. Važno je da postoji saradnja između zaposlenih u školi, što se istraživanjem potvrdilo, a što je u skladu sa prethodnim istraživanjima u kojima su ispitivani nastavnici o istom (Meister,2010; Kontoghiorghes,2001;Tracey et al,2001). Svaka dobra saradnja zasnovana je na poštovanju, što se našim ispitivanjem i potvrdilo. Naime,istraživanjem smo došli do saznanja da manji broj nastavnika timski učestvuje sa kolegama u različitim oblicima profesionalnog razvoja. Iako postoji poštovanje i pozitivan odnos među nastavnicima, podaci govore da manji procenat nastavnika razmenjuje iskustva i znanja vezana za profesionalni razvoj sa svojim kolegama.

Možemo zaključiti da motivisanost i otvorenost za nova znanja često nisu dovoljni u profesionalnom razvoju, odnosno postoje i drugi značajni faktori koji imaju relevantan uticaj.

Dobijeni rezultati ukazuju na negativnu korelaciju između finansiranja i učešća nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja što ukazuje da se sa povećanjem potrebe za ulaganjem veće količine novca, smanjuje frekvencija učešća nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja. Ovaj nalaz nije u skladu sa prethodnim istraživanjima (Easton,2008; Hodkinson &Hodkinson,2005; Leonard & Leonard,2005, Richardson,1997).Pored toga,ispitani nastavnici ističu da dodatni troškovi koji se odnose na čuvanje njihove dece izvan radnog vremena utiču na njihovo bavljenje profesionalnim razvojem, kao i nedostatak novca koji može onemogućiti njihovo učešće u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja.

Istraživanjem smo utvrdili da vreme predstavlja značajan faktor kad je reč o stručnom usavršavanju, konkretno nedostatak raspoloživog vremena. Postoji statistički značajan pozitivan odnos između vremena i učešća nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja. Nalazi su pokazali da nastavnici koji imaju ograničenja u pogledu raspoloživog slobodnog vremena imaju niže stope učešća. Ovaj nalaz je u skladu sa prethodnim istraživanjima. Slično ovom istraživanju, i drugi istraživači otkrili su da postoji snažna veza između vremena i količine učešća nastavnika u aktivnostima profesionalnog razvoja. Ovo delom čini vreme jednim od najuticajnijih faktora koji utiču na učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja (Sandholtz & Scribner, 2006; Collinson, 2000; Hirsh, 2001; Demirtas, 2010; Easton, 2008; Guskei, 2003; Harris, Dai, Goodall, Lindsai, & Muijs, 2005; Rogers et al., 2007; Visser i dr., 2010; Bayar, 2013). Stoga je neophodno osigurati i opredeliti adekvatno vreme za profesionalni razvoj ako kreatori politika žele povećati učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog razvoja (Corcoran, 1995; Villegas-Reimers, & Reimers, 2000).

Profesionalna kultura koja postoji u školi daje značajne implikacije i razmatranja u pogledu organizacije i strukture aktivnosti profesionalnog razvoja. Smatramo da je profesionalna kultura škole u kojoj su nastavnici zaposleni presudna za prihvatanje mogućnosti profesionalnog razvoja. Zaista smo otkrili da su, kad su nastavnici dobili odgovornost za svoje profesionalne odluke, bili podržani od strane rukovodstva škole i priznati za ono što donose identitetu profesije, postali osnaženi. Ovaj ishod je jasno potkrijepljen u literaturi, što potvrđuje važnost podrške školskog rukovodstva i pružanje vremena i resursa profesionalnom razvoju (Darling-Hammond, 1997; Hoban, 2002). Procena korisnosti od različitih oblika profesionalnog usavršavanja pozitivno korelira sa školskom klimom i inkluzivnom kulturom škole, takođe. Inkluzivna kultura škole obuhvata implicitne i elemente profesionalne pedagoške kulture zaposlenih, podkulture mladih kao i osobenosti svake škole u koju spadaju: tradicija, rituali, sistem vrednosti. Kultura škole ima svoje formalne i neformalne, odnosno vidljive i nevidljive aspekte kroz koje se manifestuju različita obeležja subkultura koje u školi egzistiraju (Fullan, 1999). Inkluzivna kultura u ovom radu odnosi se pretežno na uspostavljanje takvog sistema vrednosti unutar školske zajednice koji vodi ka prihvatanju i podržavanju različitosti tzv. „inkluzivne vrednosti“. Ova dimenzija vodi stvaranju sigurne, podsticajne zajednice, koja prihvata i saraduje, u kojoj se svako uvažava i koja je kao takva temelj za najviša postignuća svih članova zajednice. Inkluzivni

razvoj škole predstavlja kontinuirani proces pri čemu dolazi do trajnih promena u organizacionoj strukturi, nastavnom procesu i pedagoškom pristupu i konačno promenama u sistemu stručnog usavršavanja nastavnika (Booth & Aniscom,2010). Kultura naših škola ne podrazumeva i inkluzivnu kulturu koja prihvata različitost učenika. Inkluzija traži da svaka škola razvija one mehanizme podrške koji odgovaraju potrebama učenika i nastavnika. Podrška se zasniva na razvijenom inkluzivnom etosu, a ogleda se i u samoj fizičkoj pripremljenosti škole i saradnji škole sa vanškolskim institucijama koje delaju u istom pravcu. Stvaranje inkluzivne kulture škole neophodno je kako bi se inkluzivno delovanje prožimalo kroz sve aspekte funkcionisanja i rada škole (Ivančić i Stančić,2009).

Evidentno je da je potvrđena hipoteza da su podrška kolega i direktora, dobra organizacija finansija i vremena, pozitivna klima u školi i iskustvo rada u inkluzivnom odeljenju pozitivno povezani sa profesionalnim razvojem nastavnika.

\*\*\*

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (*Sl. glasnik RS*, br.107/2012) ukazuje na značaj obrazovanja nastavnika, odnosno, šire posmatrano, njihovog profesionalnog razvoja. Prema istom dokumentu, kvalitet nastavnika je „nesumnjivo ključni faktor kvaliteta obrazovanja" i stoga se posebna pažnja posvećuje kontinuiranom usavršavanju nastavnika i regulisanju razvoja nastavničke karijere - od uvođenja u posao nastavnika, preko dobijanja, obnavljanja i gubljenja licence, sistema ocenjivanja, praćenja, usavršavanja, sve do nagrađivanja, profesionalizacije i osiguranja ugleda nastavničke profesije (MPNRS, 2019).

Proteklih godina nije bilo značajnijih pomaka u pogledu unapređenja sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika. Pronalaženje formule kojom bi se sistemski obezbedilo razvijanje modernih nastavničkih kompetencija, bez narušavanja autonomije univerziteta ostaje, i posle dužeg niza godina, još uvek bez adekvatnog odgovora. Primarni put inoviranja i unapređivanja obrazovanja nastavnika ostaju individualne inicijative (ustanova, departmana, univerzitetskih nastavnika) i uključivanje u međunarodne razvojne projekte. Određeni napredak se može očekivati primenom Pravilnika o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa (*Sl. glasnik RS*, br. 13/2019) koji je doneo Nacionalni savet za visoko obrazovanje, a gde su u okviru



standarda koji se odnosi na kurikulum, utvrđena i očekivanja kada je reč o trajanju i realizaciji pedagoške prakse, kako za visokoškolske ustanove koje realizuju pedagoške studijske programe, tako i za one koje nemaju pedagoška obrazovanja ali čiji bi svršeni studenti trebalo da budu nastavnici stručnih predmeta u srednjim školama (i oni moraju, shodno Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Sl. glasnik RS*, br.27/2018)), da imaju obrazovanje iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina) (ibid).

U kontekstu navedenog, dosada sprovedena istraživanja ukazuju da postoji potreba za izvesnim konceptijskim promenama u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika koje bi ih osnažile za preuzimanje aktivne uloge u procesu profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu. Da bi bili osnaženi za ostvarivanje kvalitetnog obrazovanja i reflektivnu praksu, neophodno je da njihovo inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje bude zasnovano na integraciji teorije i prakse, kolaborativnim aktivnostima i istraživačkom pristupu učenju. Nastavne aktivnosti, u okviru inicijalnih studija, treba da budu tako organizovane da omoguće studentima da izgrade proaktivan, istraživački stav i osveste (samo) evaluativni stav i značaj istog (Korać i sar., 2018).

Dobijeni rezultati daju doprinos građenju slike o aktuelnoj, samoporoceni nastavnika kada je reč o kompetencijama neophodnim za rad u inkluzivnim odeljenjima, kao važnom segmentu (samo)evaluacije njihovog profesionalnog razvoja. Sve to su važne povratne informacije koje dalje mogu poslužiti kreiranju budućih obrazovnih politika. Pored teorijskog značaja izučavanja problema profesionalnog razvoja nastavnika odnosno motivacije nastavnika i spremnosti za profesionalno usavršavanje, studija pretenduje da ima i prakseološki značaj. Naime, nalazi istraživanja mogu se koristiti prilikom osmišljavanja koncepcije programa stručnog usavršavanja nastavnika, onih modela koji podrazumevaju partnerstvo, zajedničke akcije, reflektivnu praksu i kontinuiran proces učenja. Pored toga, nalazi istraživanja mogu imati implikacije na koncepciju inicijalnog obrazovanja, kreiranje i organizaciju sadržaja studijskih programa visokoškolskih institucija koje obrazuju buduće nastavnike. Takođe, studija posebno dobija na značaju prilikom otvaranja pitanja klime i inkluzivne kulture škole. Nalazi istraživanja mogu poslužiti zaposlenima u obrazovanju, posebno direktorima, kao podsticaj u građenju ambijenta za profesionalni razvoj i razvijanje kompetencija kao ključnog mehanizma promene, internog potencijala škole, jer omogućava rekulturaciju škole ustanove kao sistema.

Različitostr programaa stručnog usavršavanja rezultat je uloženiha napora društva i obrazovnog sistema da ojačaju nastavničke kompetencije i znanja koja nisu u dovoljnoj meri razvijena na univerzitetima tokom inicijalnog obrazovanja. Učešćem u različitim oblicima profesionalnog razvoja, nova znanja i veštine se ne mogu lako i jednostavno transformisati i primeniti u konkretnom školskom kontekstu (Hollenweger, 2014). Upravo o teškoćama refleksivnog praktičara, govori i izveštaj *Teacher training for Inclusion Mapping Report in Serbian*, o sprovođenju inkluzivnog obrazovanja gde se navodi da „škole nemaju dovoljnu podršku za integraciju različitih programa i pristupa pa se ponekad suočavaju s preteškim zadatkom kada trebaju pomiriti različite skupove preporuka i provesti ih u praksi. U mnogim slučajevima nema aktivnosti praćenja procesa i aktivnosti vezano za održivu implementaciju. Trenutno ne postoji adekvatna i produktivna sistematska, dijagonalna saradnja između institucija za obuku nastavnika, škola i nadležnih organa vlasti. Većom dijagonalnom saradnjom između univerziteta, ministarstava, škola i drugih institucija koje organizuju usavršavanje nastavnika omogućava se podržavanje i stvaranje zajedničke vizije edukacije nastavnika za rad u inkluzivnoj školi. Možda postoji i potreba za detaljnijom raspravom, što se može postići kroz spomenute aktivnosti obuke u pogledu vrste obuke koja je određenoj grupi potrebna i u pogledu razmatranja nekih drugih strategija koje bi možda bile efikasnije. Sasvim je jasno, da unapređivanje inkluzivnog obrazovanja zahteva promene na individualnom, interpersonalnom i sistemskom nivou. Potrebno je detaljnije razmotriti sledeća pitanja: Da li je problem što su moduli i programi toliko različiti? Da li je obuka primenjiva u praksi? Iz perspektive nastavnika, njihove karijere i stručnog usavršavanja, postoji potreba da se pojasni šta se od njih u kojoj fazi očekuje te koje će aktivnosti obuke, odnosno učenja dovesti do sticanja očekivanih kompetencija. Edukacija nastavnika za inkluziju trebala bi biti shvaćena kao celoživotni proces u kojem nastavnici deluju kao aktivni učenici, kao promoteri vlastitog stručnog usavršavanja i usavršavanja drugih. Znanje i kompetencije koje nastavnici stiču u sklopu inicijalnih, obrazovnih i mentorskih programa moralo bi biti integrisano ukoliko se želi primeniti u praksi. Takav sveobuhvatan pristup u velikoj meri je uslovljen saradnjom između institucija za obuku nastavnika, univerziteta koji obrazuju buduće nastavnike i vladinih tela zaduženih za nastavničke kvalifikacije i akreditaciju obuka. Mnogo energije i truda uloženo je u izgradnju kapaciteta nastavnika za inkluzivno obrazovanje, ali kod tih napora ne postoji dovoljno dobra koordinacija.

Možda je neophodan jedan još sveobuhvatniji pristup obuci nastavnika za inkluziju kako bi se objedinile tekuće aktivnosti te poboljšala njihova pojedinačna i zbirna efikasnost. Možda bi tu od pomoći bio pristup zasnovan na stvarnim potrebama, u kojem škole imaju aktivnu ulogu u određivanju vlastitih potreba u smislu usavršavanja ali samo ukoliko škole imaju neophodne smernice i instrumente pomoću kojih će jasno izraziti svoje potrebe. Trenutni naponi na uspostavljanju okvira nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje mogu predstavljati jedan od načina na koji će se doći do utvrđivanja potrebe za usavršavanjem” (Hollenweger, 2014:11).

Tokom konceptualizacije i sprovođenja istraživanja, veliki broj pitanja, problema je donekle izmakao, pre svega usled metodološkog okvira u kojem smo se kretali. Naime, smatramo da bi sveobuhvatniju sliku u vezi sa razumevanjem aktuelne prakse profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnoj školi, posebno kada je u pitanju njegova zastupljenost unutar i između škola, dobili kombinacijom korelacionog sa kvalitativnim istraživanjem. Takođe, naša studija daje doprinos sagledavanju aktuelne prakse profesionalnog razvoja nastavnika iz perspektive nastavnika pa smatramo da bi višeperspektivnost doprinela potpunijem razumevanju izučavanog problema (uključivanjem perspektive direktora, stručne službe, učenika, roditelja), kao i da bi fokus grupe, kroz interakciju učesnika, obezbedile dodatno preispitivanje njihovih ličnih razumevanja. Zatim, prepoznajemo da bi komparativna studija nekoliko škola koje su kroz procedure spoljašnjeg vrednovanja dobile najviše i najniže ocene u oblasti kvaliteta: Etos, Profesionalna zajednica učenja i Upravljanje i organizacija, mogla da pruži konkretnije i iscrpnije odgovore o činiocima koji determinišu efikasnost profesionalnog razvoja nastavnika.

Na samom kraju daćemo nekoliko osvrtu na slabosti istraživanja koje treba imati u vidu kada se implementiraju rezultati prikazani u ovom radu. Prvo ograničenje se odnosi na činjenicu da su podaci prikupljeni pomoću tehnika baziranih na nastavničkim samoprocenama, što u izvesnoj meri utiče na spoljašnju validnost istraživanja. Ovo je naročito uočljivo u kontekstu samoprocene lične kompetentnosti i efikasnosti nastavnika. Kako bi se ostvarilo potpunije razumevanje ovih fenomena bilo bi korisno aktuelne rezultate proveriti kvalitativnim istraživačkim metodama i postupcima. Drugo ograničenje tiče se strukture uzorka. Kao i u najvećem broju istraživanja nastavnika, u ovom istraživanju preovlađuju ispitanici ženskog pola. Takođe, homogenost uzorka ograničava generalizaciju dobijenih podataka na opštu populaciju

nastavnika koji rade u inkluzivnim odeljenjima. Ipak imajući u vidu da ovo istraživanje nije eksperimentalnog tipa te nije imalo ambiciju da ustanovi uzročno-posledične veze, smatramo da je uzorak adekvatan za utvrđivanje korelaciono-prediktorskog odnosa među ispitivanim varijablama. Polazeći od činjenice da sve varijable nisu mogle biti iscrpno obuhvaćene u ovom radu, bilo bi veoma korisno dalje razmatranje mogućih varijabli koje mogu biti prediktori profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu i njihovo dodavanje i oplemenjivanje instrumenta PRN-1. Navedena pitanja, problemi, metodološki pristupi ostaju izazovi za dalja istraživanja ovog važnog fenomena.

Ukoliko se predstavljeno aktuelno stanje, oslikano rezultatima istraživanja, prihvati kao prirodna, još uvek početna etapa u razvoju inkluzivnog obrazovanja, uz sve teškoće i prepreke, nameće se zaključak da intenzivnije angažovanje na motivisanju svih aktera koji mogu doprineti unapređenju kvaliteta rada na ovom području, tek predstoji. Odgovori na postavljena i mnoga druga relevantna pitanja, upućuju na samorefleksiju vlastite uloge i odgovornosti, kako stručne javnosti i kreatora obrazovne politike tako i samih nastavnika. Krajnji cilj objedinjenih napora svih navedenih činilaca u ovoj oblasti i stvaranje povoljnijih uslova za dalji profesionalni razvoj nastavnika, predstavlja doborbit svakog pojedinog deteta i sve dece zajedno. Ukupne rezultate ovog istraživanja neophodno je posmatrati u širem kontekstu dinamike profesionalnog razvoja nastavnika uopšte, a potom i u okviru specifičnog domena – implementacije inkluzivnog obrazovanja. U tom smislu, treba (se) podsetiti da je profesionalni razvoj nastavnika kontinuiran proces, koji može biti uspešan samo u podržavajućem kontekstu (Đermanov i sar., 2013). Sve to bi moglo da doprinese obimnijem i proaktivnijem učešću nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja i ostvarivanju višeg nivoa samopouzdanja i kompetencija u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima različitih obrazovnih potreba i mogućnosti, a potom ostvarivanju višeg kvaliteta rada u inkluzivnim odeljenjima.

**10. LITERATURA**

- Alibabić, Š., Šegrt, B. (2010). Ponuda i potražnja u (pod) sistemu usavršavanja nastavnika. *Pedagogija*, 65(2), 280-294.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Antonijević, R. (2013). Intellectual education as preparation for lifelong learning. *Andragoške studije*, (2), 85-100.
- Antonijević, R., Tadić, A., i Nikolić, N. (2016). Teacher perception of outcome evaluation for professional development seminars. *Andragoške studije*, (2), 95-110.
- Artiles, A., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. *Contextualizing inclusive education*, 37-62.
- Assembly, G. (1948). Universal declaration of human rights. *UN General Assembly*, 302(2).
- Aytac, T. (2000). Hizmet ici egitim kavrami ve uygulamada karsilasilan sorunlar. [The concept of in-service training and issues in the process of its implementation]. *Milli Egitim*, 147, 66-69.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.
- Avramović, Z., i Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Bayindir, N. (2009). *Teachers' perception levels of activities directed towards professional progress*. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_1\\_130/ai\\_n35666692/pg\\_6/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_130/ai_n35666692/pg_6/)
- Bayar, A. (2013). *Factors affecting teachers' participation in professional development activities in Turkey*. Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Beara, M., i Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika-kako je izmeriti. *Andragoške studije*, 1, 47-60.

- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special education, 28*(2), 80-94.
- Bindé, J. (2007). *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Učiteljski fakultet.
- Bjekic, D., i Zlatic, L. (2006). Effects of professional activities on the teachers' communication competencies development. In *Co-operative Partnerships in Teacher Education—Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference, TEACHER EDUCATION POLICY IN EUROPE* (Vol. 263).
- Boshier, P. (2006). *Perspectives of quality in adult learning*. A&C Black.
- Boydak, M., & Dikici, A.(2001). Hizmet ici egitim programlarinin etkililiginin degerlendirilmesi.[The evaluation of the effectiveness of in-service training programs]. *Firat Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 225-240.
- Bowlby, J. (1988). *Secure base: Clinical application of attachment theory*. New York: Routledge.
- Bourke, P. E. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 183-193.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe. *High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umea: TNTEE*.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituisanja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 3*(5), 39-62.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.(2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance. *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, 45-58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Collinson,V. (2000). Staff development by any other name: Changing words or changing practices. *The Educational Forum, 64*(2), 124-132.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into practice, 45*(2), 107-116.

- Commission of the European Communities, Brussels (Belgium). Directorate-General for Education, Training, and Youth. (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training*. ERIC Clearinghouse.
- Coolahan, J. (1996). Competencies and knowledge. In: *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (27-30).
- Corcoran, B. (1995). Helping teachers teach well: Transforming professional development. *Consortium for Policy Research in Education*, 1-11.
- Council of Europe (2002). Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning (2002/C 163/01). *Official Journal of the European Communities*, 1-3.
- Danyelson, C. & Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47.
- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., & Parkinson, G. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Students with Special Educational Needs: a scoping study*. Research Report 516. Nottingham: DfES Publications.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Farmer Press.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York, NY, US.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Self-determination and intrinsic motivation in human behavior. *EL Deci, RM Ryan. -1985*.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The What and Why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Demirtas, Z. (2010). Öğretmeni hizmetinde yetistirmenin bir aracı olarak denetim [As a tool for training teacher in-service, supervision]. *Electronic Journal of Social Sciences (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi)*, 9(31), 41-52.



- Đermanov, J., Đukić, M., Kosanović, M. i Soldatović, K. (2013). Struktura i korelati motivacije vaspitača za profesionalni razvoj u oblasti inkluzije. U: Đukić, M. (ured.) (2013). *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje - razvojni pravci i perspektive*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 49-79.
- Đermanov, J., i Kosanović, M. (2013). Teorije izbora i razvoja karijere. *Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu*.
- Đermanov J., Kosanović M., Đukić, M. i Stanić, D. (2012). Spremnost osnovnoškolskih nastavnika na stručno usavršavanje i stavovi prema inkluziji. U: Đukić, M. (ur.) *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje: obrazovanje za sve*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 15-41
- Đević, R. (2009): Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41, 2, 367-382.
- Đević, R., Gutvajn, N. (2018). Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih. *Institut za pedagoška istraživanja*. Beograd
- Đukić, M., Đermanov, J., & Kosanović, M. (2012). Pedagogic treatment of gifted students in inclusive school. *Inclusive education: education for all*, 61-90.
- Dyson, A., & Ainscow, M. (2004). Standards and inclusive education: squaring the circle. *British Education Research Journal* (25-37).
- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U: Komlenović, D.-Malinić, D. i Gašić Pavišić, S. (ur.). *Kvalitet i efikasnost nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 321-333.
- Džinović, V., i Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika—podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U: Šefer, J. i Radišić, J. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu*. 113-135.
- Džinović, V., Đević, R., i Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti—kolektivna inicijativa spram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 282-297.
- Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola* (Publikovana doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

- Easton, L. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Education, S. N. Country Data (2008). *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Elliott, J.(1993).Professional education and the idea of a practical educational science. *Reconstructing teacher education. Teacher development*, 65-85.
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2008 European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012) Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: EADSNE.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Staff Working
- European Union. (2004). Education and training: The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms.
- Fajgelj,S.(2013).*Psihometrija (4. dopunjeno izdanje)*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (pp. 171–192). New York: Teachers College, Columbia University
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (pp. 21-44). Boston: Allyn and Bacon.
- Fielding, G. D., & Schalock, H. D. (1985). *Promoting the Professional Development of Teachers and Administrators. ERIC/CEM School Management Digest Series, Number 31*. Publication Sales, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, Eugene, OR 97403.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C. (2011). From special to inclusive education in Macau (SAR). *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 433-443.
- Fullan, M. G. (1991). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12-12.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP bulletin*, 84(618), 6-12.

- Geijsel, P., Slegers, J., Stoel, D., & Krüger, L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Glasser, W. (2005). *Treating Mental Health as a Public Health Issue: A New Leadership Role for the Helping Professions*. William Glasser Incorporated.
- Glatthorn, A. (1995). *Content of the curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314 (Stock No. 195207; \$18.95)..
- Glynn, S., Aultman, L., & Owens, A. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal of General Education*, 150-170.
- Godišnji izveštaj o realizaciji akcionog plana za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2019). MPNTR, Beograd.
- Guskey, R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Guskey, R. (2003). *Professional development that works: What makes professional development effective?* Report in American Educational Research Association. Chicago.
- Guskey, R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3425-X; clothbound: ISBN-0-8077-3426-8)..
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., & Chou, H. Y. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional children*, 68(1), 65-83.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Harris, A., Day, C., Goodall, J., Lindsay, G., & Muijs, D. (2005). *What different does it make? Evaluating the impacts of continuing professional development in schools*. <http://www.scotedreview.org.uk/pdf/228.pdf>
- Harvey, P. (2005). Motivating factors influencing teachers' engagement in postgraduate study. The results of a study of five schools. A paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference.

- Havelka, N. (1998). Uloga nastavnika i učenika u osnovnoj školi. U: *Naša osnovna škola budućnosti*, Beograd. Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije. 99-163.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hebib, E., Antonijević, R., i Ratković, M. (2019). Odlike i pretpostavke razvoja inkluzivne školske prakse. *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 315-329.
- Hirsh, S. (2001). We're growing and changing. *Journal of Staff Development*, 22(3), 255- 258.
- Hirvi, V. (1996). Change Education Teacher Training. In Tella. S. *Teacher education in Finland* (11-19). Helsinki: University of Helsinki
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research papers in education*, 20(2), 109-131.
- Holenveger, Dž.(2014). Mapping existing quality inclusive education training programmes within the South East Europe Region. Council of Europe
- Holenveger, Dž., Krompak, E. (2018). *Priručnik za nastavnike: aktivnosti za podršku svim učenicima u školi i učionici*. Skoplje : UNICEF, 2018
- Hornby, A., Cowie, A. P., & Lewis, J. (1994). *Oxford advanced learner's encyclopedic dictionary*. Oxford University Press.
- Hrnjica, S. (1991). Ometeno dete [Child with Disability]. *Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*.
- Hrnjica, S.(2004). Škola po meri deteta–priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju. *Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the Children UK Institut za pedagogiju i andragogiju filozofskog fakulteta u Beogradu*
- Hrnjica S. (2007): Psihološke pretpostavke saradnje škole i porodice u pružanju pomoći detetu sa posebnim potrebama, u: (prir. N. Polovina, B. Bogunović) *Saradnja škole i porodice*, 254 -263, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*, Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave; Beograd, 2001: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore
- Johnston, D. (1998). Lifelong learning for all. *Organisation for Economic Cooperation and Development. The OECD Observer*, (214), 4.

- Jovanović, V., Grahovac, M. (2015). *Nastavnici-refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Centar za obrazovne politike. Beograd.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika–pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
- Jorgić, D. (2015). *Razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci.
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije*, 2, 101-116.
- Kantas, A., & Hantzi, A. (1991). *Psychology of Work–Theories of Career Development–Counseling Basics*.
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (2000): Rationale for Inclusive Schooling, in: W. Stainback, S. Stainback (Eds.) *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Karanac, R., Papić, Ž., i Jašić, S. (2010). Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog procesa/Professional development of teachers in the function of improving the quality of the educational process. *Nova škola*, 7, 88-97.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Republika Srbija.
- Keuffer, J. (2010). *Video feedback - a concept for teacher training with a future*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knežević-Florić, O., Ninković, S., i Tančić, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika-ulože, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22.
- Kontoghiorghes, C. (2001). A holistic approach toward motivation to learn in the workplace. *Performance Improvement Quarterly*, 14(4), 3-17.
- Korać, I., Kosanović, M. i Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U: Đević, R. i Gutvaj, N. (ur.). (2018). *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 61-74.
- Korać, I. (2020). Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet

- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kostović, S. (2006). Kompetencije nastavnika kao dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika – pretpostavka pedagoškog menadžmenta. U: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Knjiga 2 (str. 33–41). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju i Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T., i Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. U: Oljača, M. (ur.) *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 1-18.
- Kostović, S., Šijaković, T. i Oljača, M. (2011). Profesionalno usavršavanje nastavnika - diskurs upravljanja. U: Gajić, O. (ured.) (2011). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi - zbornik radova, Knjiga 1, Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta: odabrani teorijsko – metodološki koncepti*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 303 – 314.
- Kostović, S., Oljača, M. (2012). *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Filozofski fakultet.
- Kostović-Vranješ, V., & Tomić, N. (2014). Training Teachers for the use of Information Communication Technology in Science. *Školski vjesnik*, 23.
- Kovač-Cerović, T. (2006) National report–serbia. *The prospects of teacher education in South-East Europe*, 487-526.
- Kudek Mirošević, J., i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Laketa, N. i Vasilijević, D. (2012). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet

- Lakkala, S., & Määttä, K. (2011). Toward a theoretical model of inclusive teaching strategies – an action research in an inclusive elementary class. *Global Journal of Human Social Science*, 11(8), 30-40
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of education for teaching*, 33(1), 99-113.
- Lawton D. (1990). The future of teacher education. In N. J. Graves (ed.): *Initial teacher education* (142-151). London: Kogan Page in association with the Institute of Education, University of London
- Leonard, L. & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education (Online)*, 6 (15). <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/>.
- Liberman, A. & Miller, L. (2011). Learning Communities, The Starting Point for Professional Learning is in Schools and Classrooms. *Standards for Professional Learning*, 32 (4), 16-20.
- Livneh, C., & Livneh, H. (1999). Continuing professional education among educators: Predictors of participation in learning activities. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 91-106.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 208-222.
- Malčić, B. (2017). Korelati sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih. Doktorska disertacija. Novi Sad : Filozofski fakultet.
- Mann, R. ., Arnold, S. , Binder, J. ., Cyntrynbaum, S., Newman, B. , Ringwald, B., Ringwald, J. & Rosenwein, R. (1970): *The Collage Classroom – Conflict, Change and Learning*, New York: John Wiley and Sons.
- Marušić, M. (2010). Tok promena u sistemu stručnog obrazovanja i usavršavanja učitelja. U Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (41-62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja-komparativna analiza Srbije i Grčke*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Marušić, M., & Pejatović, A. (2013). Factors of teacher participation in professional development. *Andragoške studije*, (1), 117-130.

- McLaughlin, W., & Talbert, E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press.
- Meister, M. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report*, 15(4), 880- 898.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). Key theories of learning. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 2, 248-266.
- Milačić-Vidojević, I. (2008). *Autizam–dijagnoza i tretman*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univezitet u Beogradu.
- Milanov, A. (2010). *Profesionalno usavršavanje nastavnika kroz akreditovane programe*, Diplomski rad. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Milutinović, J. (2009). Teorija, obrazovna praksa i profesionalni razvoj nastavnika. U: Gajić, O. (ur.) (2009). *Evropske dimenzije promene obrazovnog sistema u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 37-55.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020). *Izveštaj o inkluzivnom obrazovanju 2015-2018*. UNICEF <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/nacionalni-izvestaj-o-inkluzivnom-obrazovanju>
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. South Locust Street, Oxford)
- Moon, J. (2005). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Muškinja, O., Lazić, S., & Rista, S. (2011). Inkluzija između želja i mogućnosti. *Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine*.
- O'Connor, P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396-402.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD
- OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja – nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik



- Oljača, M. (2006). Savremeni evropski pristupi kontinuiranom profesionalnom razvoju nastavnog kadra. U: Gajić, O. (ur.): *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Knjiga 2 (103–114). Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju i Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta
- Oljača, M., i Kosanović, M. (1987). *Andragoška profesionalna orijentacija u udruženom radu*. Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju.
- Oljača, M., Kostović, S., i Kovačević, N. (2015). Samorefleksije nastavnika o profesionalnom identitetu. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 40(2), 27-45.
- Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji (2006): Beograd: Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja
- Pejatović A. (2010). Professional Development of Teachers in Serbia. In *Qualit Policy Studies*, University of Ljubljana, Faculty of Education
- Pešikan, A. (2002). *Profesionalni razvoj nastavnika - šta je tu novo?* Preuzeto 14. oktobar, 2018 sa: <https://www.scribd.com/document/365368548/A-Pesikan-Profesionalni-razvoj-nastavnika-pdf>
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010a). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 278–296.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010b). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59 (3), 471–482.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. *Handbook of psychology*, 103-122.
- Popović, K. (2011). Koncept i dimenzije kvaliteta obrazovanja odraslih u evropskim okvirima. U: Kačavenda Radić, N., Pavlović Breneselović, D. i Antonijević, R. (ur.), *Kvalitet u obrazovanju*, 189-202.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 14/4, 13/2012, 85/2013, 86/2015, 3/2016, 73/2016, 80/2016, 81/2017, 48/2018.
- Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa. *Službeni glasnik RS*, br. 13/2019.
- Pugach, M. C., & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.

- Rado, P., Čaprić, G., Najdanović, T. J., Đelić, J., Jeremić, J., Jovanović, V., & Jovanović, V. (2013). Koliko je inkluzivna naša škola?-priručnik za samoevaluaciju i spoljašnju evaluaciju inkluzivnosti škole. *Beograd: Centar za obrazovne politike.*
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu.* Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
- Rajović, V., i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje, 4*, 413-435.
- Rangelov Jusović, M.(2013). „Okvir nastavničkih kompetencija. Pristup ATEPIE”. U: Vizek Vidović, V., Velkovski, Z.(ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek*, 24-39.
- Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V., & Grahovac, M. (2013). Okvir nastavničkih kompetencija–pristup ATEPIE. *Nastavnička profesija za, 21*, 24-39.
- Reeve, J. (2010). How do I motivate others? The concept of motivating style. *Motivacion y emocion: Investigaciones actuales*, 15-28.
- Richardson, J. (1997). Smart use of time and money enhances professional development. *Journal of Staff Development*, 46-49.
- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C-Y, Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education, 5*, 507-532.
- Romainville, M. (1999). Quality evaluation of teaching in higher education. *Higher Education in Europe, 24*(3), 415-424.
- Ruberto, J. S. (2003). *A study of the attitudes of veteran teachers toward professional development* (Doctoral dissertation, Seton Hall University).
- Rupnik Vec, T., & Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. *Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology, 43*(3), 450.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and Organization: Intrinsic. *Developmental perspectives on motivation, 40*, 1.
- Ryan, S. (1995). *Ethnic conflict and international relations.* Dartmouth Pub Co.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed- method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Sandholtz, J. H. & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1104-1117.
- Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savićević, D. (2007). *Osobnosti učenja odraslih*. Zavod za udžbenike.
- Šarčević, D. (2017). Činioci akademske motivacije učenika—efekti učeničke percepcije motivacionih stilova nastavnika. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Seferoglu, S. (2007). Professional teaching standards: The case of Turkish teacher candidates. *World Applied Science Journal*, 2(4), 412-419.
- Schon, D. A. (1983). How professionals think in action. *The Reflective Practitioner*.
- Sorokumova E. A. (2009). *Pedahohycheskaya psikhologhyy*. Pyter
- Stainback, S. B. (2000). The inclusion movement: A goal for restructuring special education. *Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform*, 27-40.
- Stamatović, J. (2006). *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*. Beograd
- Standardi kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik, Prosvetni glasnik, br. 16/18*.
- Stanković, D., i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: N. Polovina i J. Pavlović (prir. i ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika (str. 17-40)* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., i Vujačić, M. (2011). Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika, Priručnik za autore i realizatore programa. *Beograd: Institut za pedagoška istraživanja*.

- Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1). 86-107.
- Stojkić, M. (2014). *Model za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini*. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Ministarstvo prosvjete.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Sl. glasnik RS*, br. 107/2012.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Super, D. (1980). Pristup profesionalnom razvoju sa stanovišta životnog veka i životnog prostora. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298 [u: *Psihologija* 1981, 14(3), 32-46].
- Suzić, N. (2000). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija XXI veka*. Banja Luka: TT-centar.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Tančić, N., Vuković, L., i Malčić, B. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (26), 109-121.
- Tančić, N. (2019). Karakteristike učenika sa hiperkinetičkim poremećajem i strategije poučavanja u vaspitno-obrazovnom procesu. *Zbornik odseka za Pedagogiju*, (28), 31-47.
- Teacher Education in South-East Europe*. Ljubljana: Centre for Educational Teachers (487-526).
- Teodosić, R. (1967). *Pedagoški rečnik* (Vol. 2). Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

- Tomljenović, Z. (2014). Samoevaluacija učitelja razredne nastave u kontekstu nastave likovne kulture. *14. Dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja*, 295.
- Torres, N. (1996). Teacher-Researchers in the " Zone of Proximal Development": Insights for Teacher Education.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., & Peetsma, T.(2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 441-460.
- Thoonen, E., Slegers, P., Peetsma, T., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational studies*, 37(3), 345-360.
- Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 123-133.
- Torff & Sessions, (2009). Teachers' attitudes about professional development in high- SES and low-SES communities. *Learning Inquiry*, 3(2), 67-77.
- Tracey, J., Hinkin, T., Tannenbaum, S., & Mathieu, J.. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 5-21.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *The EFA global monitoring report. Education for all by 2015. Will we make it?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994).The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education. Paris:UNESCO.
- Utvær, B. , & Haugan, G. (2016). The academic motivation scale: dimensionality, reliability, and construct validity among vocational students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(2), 17-45.
- Vallerand, R.J. (1991). A motivational analysis of high school dropout. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Sénécal, C., & Vallières, E.(1999). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.

- Velki, T. (2011). The correlation considering the degree of autonomous motivation, academic achievement and mental health. *Croatian Journal of Education*, 13(3), 56-87.
- Vidović, V. V. i dr. (2003), Psihologija obrazovanja. *Zagreb: IEP-VERN*.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (2000). The professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it. [www7.nationalacademies.org/bicse.Villegas\\_Reimers.pdf](http://www7.nationalacademies.org/bicse/Villegas_Reimers.pdf).
- Visser, T.C., Coenders, F. G. M., Terlouw, C., & Pieters, J. M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary science module. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 623-642.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., i Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (No. 15). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vizek-Vidović, V., i Velkovski, Z. (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek. Beograd: Centar za obrazovne politike*.
- Vlahović, B.M, i Vujisić-Živković, N. (2005). *Nastavnik-izazovi profesionalizacije*. Eduka.
- Vogrinc, J., & Podgornik, V. (2012). Izkušnje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev v vrtcih z izvajanjem samoevalvacije. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 63(3).
- Vranješević, J., & Vujisić-Živković, N. (2013). Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala. *Teme*, 37(2), 581-594.
- Vranješević, J. i Trikić, Z.(2013). Kompetentni nastavnici u kompetentnom sistemu. U: V. Vizek Vidović i Z. Velkovski. *Nastavnička profesija za 21. vek*, 60-64.
- Vučinić, D. (2018). *Uloga nastavnika i uspeh učenika u nastavi matematike*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujaklija, M., (1991). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Vujačić M. (2006): Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Vol. 38, 1, 190-204.

- Vujačić, M., (2008): Kako nastavnici vide sami sebe, *Nastava i vaspitanje*, 2, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Lazarević, E., i Đević, R. (2015). Inclusive education: from legislation to implementation. *Teme: Časopis za društvene nauke*, 39 (1).
- Vujačić, M., Gutvajn, N., Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U: Đević R., Gutvajn, N (ured.) *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 43-60.
- Vuković, D. (2016). Značaj crta ličnosti i structure radne motivacije za nivo zadovoljstva karijerom. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. OFS
- Weiss, M. R., & Amorose, A. J. (2008). Motivational orientations and sport behavior, in T. Horn (ed.): *Advances in Sport Psychology* (pp. 115-156). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weissman, J., & Boning, K. J. (2003). Five features of effective core courses. *The Journal of General Education*, 151-175.
- Yamagata-Lynch, L. C., & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507-517.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 72/09 i 88/17 i 27/18.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental review*, 20(1), 99-149.
- Zuković, S., Popović, D. (2011): Partnerstvo porodice i škole u inkluzivnoj politici vaspitanja i obrazovanja, u: M. Pikula (ur.) *Nauka i politika*, Pale: Filozofski fakultet, 489-500.

Elektronski izvori:

<https://zuov.gov.rs/>

<https://www.unicef.org/serbia/publikacije/nacionalni-izvestaj-o-inkluzivnom-obrazovanju>

<http://www.mpn.gov.rs/>

<https://en.unesco.org/>



**11. PRILOZI**

## Prilog 1: Upitnik PRN-1

Poštovani nastavnici,

Pred Vama je upitnik kojim želimo da ispitamo relevantne aspekte aktuelnog pedagoškog područja koji se odnose na profesionalni razvoj (stručno usavršavanje) nastavnika. Uvereni smo da ste do sada bili ili da ste i sada angažovani u nekom od programa stručnog usavršavanja. Zbog toga nam je važno Vaše učešće u naučnom projektu u okviru istraživačke delatnosti Filozofskog fakulteta. Projektni zadaci nas upućuju na ispitivanje mišljenja, očekivanja i iskustava nastavnika u ovoj oblasti za potrebe za kreiranja sistemskih rešenja koja bi u praksi direktnije uticala ili doprinosila unapređenju vaspitono-brazovnog rada u školi. Vaša pomoć i saradnja će nam biti od neprocenjivog značaja.

Upitnik je anoniman, a prikupljeni podaci će se koristiti u skladu sa principima naučno-istraživačkog rada i poslužiće isključivo kao empirijska građa u realizaciji naučnog projekta. Upitnik se sastoji iz nekoliko delova i uz svaki deo/formu pitanja navedeno je uputstvo za pružanje odgovora. Uz veliku zahvalnost na učešću, molimo Vas da nam odgovorite na svako postavljeno pitanje.

### I deo

1. Naziv i mesto škole u kojoj ste zaposleni:

\_\_\_\_\_

2. Starost (u godinama): \_\_\_\_\_

3. Godine radnog staža provedenog u prosveti: \_\_\_\_\_

4. Stepen Vašeg obrazovanja:

a) Viša škola                      b) Osnovne studije                      c) Master studije ili diplomske studije

d) Specijalizacija                      e) Magisterijum                      f) Doktorat

5. Pol: a) Ženski                      b) Muški

6. Nastavni predmet/i koji predajete je:

a) opše obrazovni;                      b) stručni;                      c) praktični                      d) profesor razredne nastave

7. Da li tokom ove školske godine (2018/19) imate odeljensko starešinstvo u odeljenju u kojem je učenik/učenici sa smetnjama u razvoju? Ako imate, potvrdite i navedite razred.

a) Da, \_\_\_\_\_razred.

b) Nemam

8. Da li ste tokom radnog iskustva ili u ovoj školskoj godini predavali u odeljenju gde postoje učenici kojima je neophodna dodatna podrška u učenju?

a) Da                      b) Ne

9. Da li ste bili ili ste aktuelni član tima za inkluziju u Vašoj školi?

a) Da                      b) Ne

10. Da li ste učestvovali u izradi IOP-a (individualnog obrazovnog plana)?

a) Da                      b) Ne

11 . Molimo Vas da navedete programe stručnog usavršavanja u koje ste bili uključeni tokom poslednje 2 (dve) godine:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

12. Molimo Vas procenite koliko smatrate korisnim navedene vidove stručnog usavršavanja, a u poslednjoj koloni da oznakom X označite s kojim od navedenih vidova stručnog usavršavanja ste imali iskustva do sada.

<i>Vidovi stručnog usavršavanja</i>	1 Nije koristan	2 Koristan	3 Veoma koristan	Imam iskustvo s ovim
1. Prisustvo oglednim časovima mojih kolega	1	2	3	
2. Seminari	1	2	3	
3. Učešće u aktuelnim školskim projektima	1	2	3	
4. Prisustvo i učešće na stručnim tribinama,	1	2	3	

konferencijama, kongresima				
5.Prisustvo i učešće na nastavničkim forumima ili drugim vidovima horizontalnog učenja sa kolegama	1	2	3	
6.Stručne i studijske posete školama ( razmena iskustava dobre prakse)	1	2	3	
7.Praćenje pedagoške i stručne literature	1	2	3	
8.Konsultacije, razmena iskustava ili rešavanje aktuelnih problema sa kolegama iz moje škole (kao član tima, aktiva....)	1	2	3	

9.Nešto drugo (navedite):

---

## II deo

Molimo Vas procenite stepen slaganja sa sledećim tvrdnjama na osnovu Vašeg iskustava, doživljaja i utisaka stečenih tokom učešća na akreditovanim seminarima i/ili drugim vidovima stručnog usavršavanja u koje ste bili ili ste uključeni.

Tvrdnje	1 Uopšte se ne slažem	2 Ne slažem se	3 Podjednako se i slažem i ne slažem	4 Slažem se	5 Potpuno se slažem
1.Znanjima i iskustvima stečenim tokom stručnog usavršavanja obogaćujem svoj vaspitno-obrazovni rad u nastavi i školi	1	2	3	4	5
2.Putem profesionalnog razvoja nastavnici unapređuju sopstvene kompetencije	1	2	3	4	5
3.Vreme utrošeno na profesionalni razvoj je od velike važnosti i predstavlja pametno utrošeno vreme	1	2	3	4	5
4.Bavljenje sopstvenim profesionalnim razvojem čini da se osećam bolje i spremnije za rad	1	2	3	4	5
5.Zadovoljstvo mi je da se uključim u različite vidove profesionalnog razvoja	1	2	3	4	5
6. Inkluzivno obrazovanje je moralna dužnost društva u celini	1	2	3	4	5
7.Smatram da nemam dovoljno znanja o metodama rada sa decom različitih obrazovnih potreba	1	2	3	4	5
8.Smatram da nisam dovoljno osposobljen/na kako da sačinim i vrednujem IOP	1	2	3	4	5
9.Nastavnici su adekvatno pripremljeni za rad sa inkluzivnim učenicima	1	2	3	4	5
11. Sistem profesionalnog usavršavanja nastavnika u oblasti inkluzije je veoma dobro organizovan i daje dobre rezultate	1	2	3	4	5
12. Podržavam implementaciju inkluzije u nas obrazovni sistem	1	2	3	4	5
13.Rukovodstvo škole i stručni saradnici mi pružaju punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog usavršavanja	1	2	3	4	5
14.Smatram da kontinuirano stručno usavršavanje nastavnog kadra može značajno da doprinese podizanju kvaliteta i uspeha u celokupnom radu škole	1	2	3	4	5
15. Smatram da je inkluzija veoma humana i da čini	1	2	3	4	5

da deca sa teškoćama u razvoju ne budu stigmatizovana					
16. Više naučim iz iskustva svojih kolega, nego na programu stručnog usavršavanja	1	2	3	4	5
17. Da bi nastavnik bio motivisaniji za stručno usavršavanje neophodno je da bude informisan o normativima za sticanje zvanja i načinima nagrađivanja	1	2	3	4	5
18. Ključ uspešne promene sopstvenog statusa i pozicije prosvetne delatnosti u društvu su nastavnici koji se aktivno usavršavaju	1	2	3	4	5
19. Nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba je primenjivati jer je moralna	1	2	3	4	5
20. Sva deca, bez obzira na vrstu teškoće treba da pohađaju redovne škole	1	2	3	4	5

### III deo

Sledećom skalom se ispituju mišljenja nastavnika o značaju nekih kompetencija nastavnika važnih za razvoj učenika i postizanje akademske uspešnosti. Molimo Vas odgovorite na svaku tvrdnju tako što ćete zaokružiti broj koji Vas najbolje opisuje.

Tvrdnje	1 Uvek	2 Veoma često	3 Ponekad	4 Veoma retko	5 Nikada
1. Kontinuirano ohrabrujem učenike da daju sve od sebe	1	2	3	4	5
2. U odnosu sa učenicima uvažavam njihove potrebe i osećanja	1	2	3	4	5
3. Koristim tehnike pozitivnog disciplinovanja učenika bez korišćenja straha kao motivatora	1	2	3	4	5
4. Pružam podršku i ohrabrenje kada učenici dožive razočarenje i neuspeh	1	2	3	4	5
5. Iskazujem pozitivna očekivanja u vezi sa onim što učenici mogu da postignu	1	2	3	4	5
6. Planiram različite aktivnosti koje obezbeđuju uključivanje učenika sa različitim obrazovnim potrebama	1	2	3	4	5
7. Izbegavam destruktivnu kritiku, ismevanje i	1	2	3	4	5

sarkazam u kontaktu sa učenicima					
8. Pratim razvoj i napredovanje različitih aspekata ličnosti učenika	1	2	3	4	5
9. U planiranju sopstvenog rada i aktivnosti koje organizujem sa decom uvažavam socijalni kontekst iz koga deca dolaze	1	2	3	4	5
10. Rado razmenjujem ideje, nastavne materijale i opremu sa kolegama	1	2	3	4	5
11. Sa roditeljima gradim atmosferu međusobnog poverenja, uključujući ih u različite aktivnosti u školi	1	2	3	4	5
12. Planiram i osmišljavam sadržaje saradnje sa ustanovama i institucijama iz okruženja	1	2	3	4	5
13. Učenike, roditelje/staratelje, kolege, lokalnu zajednicu od značaja za obrazovno-vaspitni rad koristim kao resurs za planiranje nastavnih i vannastavnih aktivnosti	1	2	3	4	5
14. Iniciram i prihvatam inicijativu različitih partnera koji mogu da doprinesu napredovanje škole i učenika	1	2	3	4	5
15. U komunikaciji sa partnerima rukovodim se pravilima uspešne komunikacije	1	2	3	4	5
16. Redovno informišem zainteresovane partnere o aktivnostima škole koje mogu unaprediti saradnju	1	2	3	4	5
17. Poznajem različite oblike i sadržaje saradnje sa različitim partnerima	1	2	3	4	5
18. Učestvujem u radu timova i stručnih tela u školi	1	2	3	4	5

#### IV deo

Molimo Vas, procenite stepen slaganja sa datim tvrdnjama na osnovu Vašeg iskustava i doživljaja.

Tvrdnje	1 Uopšte se ne slažem	2 Ne slažem	3 Podjedna ko se i slažem i ne slažem	4 Slažem	5 Potpuo se slažem
1. Različiti oblici profesionalnog razvoja su organizovani u meni odgovarajućim vremenskim terminima	1	2	3	4	5

2.U vezi sa informisanjem i donošenjem odluka o izboru seminara i drugih vidova stručnog usavršavanja najkorisnija su iskustva i preporuke kolega	1	2	3	4	5
3.Direktor škole mi pruža punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog usavršavanja	1	2	3	4	5
4.Direktor škole nagrađuje i podstiče stručno usavršavanje	1	2	3	4	5
5.Dodatak plati bi me ohrabrio i podstakao da češće uključujem u različite vidove profesionalnog razvoja	1	2	3	4	5
6.Svi u školi delimo mišljenje da je školski uspeh učenika presudni pokazatelj uspešnosti u radu nastavnika i kvaliteta rada škole	1	2	3	4	5
7.Smatram da su većina seminara koji se realizuju preskupi, a pritom nisu programski, organizaciono i metodski usaglašeni sa realnim potrebama nastavnika	1	2	3	4	5
8.Moje kolege i ja međusobno razmenjujemo iskustva i znanja vezana za profesionalni razvoj	1	2	3	4	5
9. Direktor škole postavlja visoka očekivanja od nastavnika	1	2	3	4	5
10.Klima u školi je pozitivna kao i podržavanje od strane kolektiva kada je profesionalni razvoj u pitanju	1	2	3	4	5
11.Direktor obezbeđuje neophodna sredstva za profesionalni razvoj svih nastavnika	1	2	3	4	5
12.Porodične obaveze utiču na moje profesionalno usavršavanje izvan radnog vremena	1	2	3	4	5



13. Moje kolege i ja učestvujemo u različitim oblicima profesionalnog razvoja timski	1	2	3	4	5
14. Nedostatak novca onemogućava moje učešće u različitim vidovima profesionalnog usavršavanja	1	2	3	4	5
15. Dodatni troškovi koji se odnose na čuvanje moje dece izvan radnog vremena utiču na moje bavljenje profesionalnim razvojem	1	2	3	4	5
16. Direktor visoko vrednuje učešće u raznim oblicima profesionalnog razvoja	1	2	3	4	5
17. Veliki broj učenika u odeljenju predstavlja problem u radu sa decom kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška	1	2	3	4	5
18. Zaposleni u školi međusobno dobro saraduju	1	2	3	4	5
19. Svi u školi se jedni drugima obraćamo s poštovanjem	1	2	3	4	5
20. Škola saraduje sa različitim institucijama lokalne zajednice značajnim sa unapređenje rada škole	1	2	3	4	5
21. Nastavnici, uprava škole, učenici razumeju i prihvataju inkluzivne principe i vrednosti.	1	2	3	4	5
22. U našoj školi svako oseća da je dobrodošao	1	2	3	4	5
23. Škola aktivno radi na smanjivanju svih vidova diskriminacije	1	2	3	4	5
24. Nedostatak raspoloživog vremena utiče na moj profesionalni razvoj i usavršavanje	1	2	3	4	5

V deo

Molimo Vas procenite stepen prisutnosti navedenih aspekata profesionalnog razvoja tako što ćete zaokružiti broj koji najbolje to opisuje, po Vašem mišljenju.

Tvrdnje	Uopšte nije prisutno	2 Nije prisutno	Delimično prisutno	4 U većoj meri	5 U potpunosti
1 Svi u školi se podstiču na toleranciju, uzajamno uvažavanje, poštovanje, saradnju i brigu o drugima	1	2	3	4	5
2. Učenike podstičem na brigu o ljudima	1	2	3	4	5
3.Učenike upozoravam na značaj osnivanja i uključivanja u rad učeničkih organizacija	1	2	3	4	5
4.Učenike podstičem na značaj uključivanja u humanitarne akcije	1	2	3	4	5
5.Ako primetim/saznam da neki učenik ima emocionalni, telesni, zdravstveni, socijalni problem ili potrebu, znam kome da se obratim	1	2	3	4	5
6.Uvek sam spreman/na da saslušam učenika	1	2	3	4	5
7.Uvek sam spreman/na da diskretno reagujem na poveren problem od strane učenika odnosno da ga uputim na "pravu" osobu ili službu.	1	2	3	4	5
8.Dobro sam edukovan/na i informisan/na o emocionalnim, telesnim, zdravstvenim i socijalnim potrebama školske dece	1	2	3	4	5
9.Osećam se kompetentnom i spremnom da reagujem na jednostavne emocionalne, telesne, zdravstvene ili socijalne problem učenika	1	2	3	4	5

10.Svake godine sam zadužen/na bar za jednu vannastavnu aktivnost	1	2	3	4	5
11.Ostvarujem saradnju sa zdravstvenim institucijama uz posredovanje medijatora	1	2	3	4	5
12.Učenicima škola, uz angažovanje različitih institucija lokalne zajednice, obezbeđuje potrebnu socijalnu podršku	1	2	3	4	5
13.Učenicima sa smetnjama u razvoju obezbeđuju se adekvatna nastavna sredstva i potreban pribor	1	2	3	4	5
14.Škola kontinuirano organizuje različite vannastavne aktivnosti za decu iz osetljivih grupa	1	2	3	4	5

*Proverite još jednom da li ste odgovorili na sva pitanja.  
Zahvaljujemo Vam se na učešću u našem istraživanju!*

Prilog 2: Deskriptivna ajtem analiza skala

	AS	SD	Skjunis	SE	Kurtozis	SE
1.Prisustvo oglednim časovima mojih kolega	2.4263	.57753	-.400	.154	-.741	.306
2.Seminari	2.3425	.54519	-.012	.153	-.781	.304
3.Učešće u aktuelnim školskim projektima	2.2667	.62357	-.259	.157	-.625	.313
4.Prisustvo i učešće na stručnim tribinama, konferencijama, kongresima	2.2683	.56530	-.040	.155	-.464	.309
5.Prisustvo i učešće na nastavničkim forumima ili drugim vidovima horizontalnog učenja sa kolegama	2.25847	.565810	-.033	.158	-.430	.316
6.Stručne i studijske posete školama ( razmena iskustava dobre prakse)	2.4110	.62273	-.564	.158	-.597	.316
7.Praćenje pedagoške i stručne literature	2.3498	.57950	-.229	.156	-.684	.311
8.Konsultacije, razmena iskustava ili rešavanje aktuelnih problema sa kolegama iz moje škole (kao član tima, aktiva....)	2.6457	.50339	-.892	.153	-.563	.304
iskustvo1 1.Prisustvo oglednim časovima mojih kolega	.9159	.27811	-3.018	.162	7.171	.322
iskustvo2 2.Seminari	.9735	.16112	-5.930	.162	33.456	.322
iskustvo3 3.Učešće u aktuelnim školskim projektima	.7611	.42738	-1.233	.162	-.485	.322
iskustvo4 4.Prisustvo i učešće na stručnim tribinama, konferencijama, kongresima	.8230	.38251	-1.704	.162	.912	.322
iskustvo5 5.Prisustvo i učešće na nastavničkim forumima ili drugim vidovima horizontalnog učenja sa kolegama	.7168	.45155	-.969	.162	-1.071	.322
iskustvo6 6.Stručne i studijske posete školama ( razmena iskustava dobre prakse)	.6476	.47878	-.622	.162	-1.628	.322
iskustvo7 7.Praćenje pedagoške i stručne literature	.7876	.40991	-1.416	.162	.005	.322
iskustvo8 8.Konsultacije, razmena iskustava ili rešavanje aktuelnih problema sa kolegama iz moje škole (kao član tima, aktiva....)	.9163	.27755	-3.026	.162	7.223	.322
stav1 1.Znanjima i iskustvima stečenim tokom stručnog usavršavanja obogaćujem svoj vaspitno-obrazovni rad u nastavi i školi	4.0113	.78568	-.681	.150	.858	.298
stav2 2.Putem profesionalnog razvoja nastavnici unapređuju sopstvene kompetencije	4.1749	.73087	-.698	.150	.792	.299
stav3 3.Vreme utrošeno na profesionalni razvoj je od velike važnosti i predstavlja pametno utrošeno vreme	3.9848	.87793	-.618	.150	.220	.299

stav4 4.Bavljenje sopstvenim profesionalnim razvojem èini da se oseæam bolje i spremnije za rad	4.2700	.80036	-1.111	.150	1.725	.299
stav5 5.Zadovoljstvo mi je da se ukljuèim u razlièite vidove profesionalnog razvoja	4.0833	.83681	-.590	.150	-.144	.299
stav6 6. Inkluzivno obrazovanje jej moralna dužnost društva u celini	3.8199	1.02757	-.704	.151	.069	.300
stav7 7.Smatram da nemam dovoljno znanja o metodama rada sa decom razlièitih obrazovnih potreba	3.6489	1.06439	-.548	.150	-.259	.300
stav8 8.Smatram da nisam dovoljno osposobljen/na kako da saèinim i vrednujem IOP	3.5229	1.09223	-.370	.150	-.473	.300
stav9 9.Nastavnici su adekvatno pripremljeni za rad sa inkluzivnim uèenicima	2.2912	.96450	.502	.151	.093	.300
stav11 11. Sistem profesionalnog usavršavanja nastavnika u oblasti inkluzije je veoma dobro organizovan i daje dobre rezultate	2.3626	.95603	.278	.150	-.271	.300
stav12 12. Podržavam implementaciju inkluzije u nas obrazovni sistem	3.1938	1.15410	-.079	.152	-.641	.302
stav13 13.Rukovodstvo škole i struèni saradnici mi pružaju punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog usavršavanja	3.7977	.85384	-.641	.150	.493	.300
stav14 14.Smatram da kontinuirano struèno usavršavanje nastavnog kadra može znaèajno da doprinese podizanju kvaliteta i uspeha u celokupnom radu škole	4.0684	.79302	-.678	.150	.692	.299
stav15 15. Smatram da je inkluzija veoma humana i da èini da deca sa teškoæama u razvoju ne budu stigmatizovana	3.7050	.97721	-.276	.151	-.493	.300
stav16 16.Više nauèim iz iskustva svojih kolega, nego na programu struènog usavršavanja	3.6985	.86476	-.163	.150	-.304	.300
stav17 17.Da bi nastavnik bio motivisaniji za struèno usavršavanje neophodno je da bude informisan o normativima za sticanje zvanja i naèinima nagrađivanja	3.8783	.83827	-.433	.150	-.130	.299
stav18 18.Kljuèe uspešne promene sopstvenog statusa i pozicije prosvetne delatnosti u društvu su nastavnici koji se aktivno usavršavaju	3.8598	.91005	-.634	.150	.274	.299
stav19 19. Nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba je primenjivati jer je moralna	2.9808	1.20081	.091	.151	-.776	.300

stav20 20. Sva deca, bez obzira na vrstu teškoæe treba da pohađaju redovne škole	2.8992	1.29540	.144	.155	-1.000	.308
kompl1 1.Kontinuirano ohrabrujem uèenike da daju sve od sebe	4.5606	.67837	-2.284	.150	8.114	.299
kompl2 2.U odnosu sa uèenicima uvaŕavam njihove potrebe i oseæanja	4.4198	.67755	-1.791	.150	6.518	.300
kompl3 3.Koristim tehnike pozitivnog disciplinovanja uèenika bez korišæenja straha kao motivatora	4.2634	.75004	-1.352	.150	3.436	.300
kompl4 4. Pruŕam podršku i ohrabrenje kada uèenici doŕive razoèarenje i neuspeh	4.5191	.71493	-2.033	.150	6.101	.300
kompl5 5. Iskazujem pozitivna oèekivanja u vezi sa onim što uèenici mogu da postignu	4.4580	.70856	-1.837	.150	5.668	.300
kompl6 6. Planiram razlièite aktivnosti koje obezbeđuju ukljuèivanje uèenika sa razlièitim obrazovnim potrebama	4.1115	.80001	-1.207	.151	2.863	.301
kompl7 7. Izbegavam destruktivnu kritiku, ismevanje i sarkazam u kontaktu sa uèenicima	4.6312	.79891	-2.721	.150	7.984	.299
kompl8 8. Pratim razvoj i napredovanje razlièitih aspekata liènosti uèenika	4.2710	.77746	-1.302	.150	2.780	.300
kompl9 9. U planiranju sopstvenog rada i aktivnosti koje organizujem sa decom uvaŕavam socijalni kontekst iz koga deca dolaze	4.2874	.88459	-1.672	.151	3.506	.300
kompl10 10. Rado razmenjujem ideje, nastavne materijale i opremu sa kolegama	4.3878	.76777	-1.504	.150	3.296	.299
kompl11 11.Sa roditeljima gradim atmosferu međusobnog poverenja, ukljuèujuæi ih u razlièite aktivnosti u školi	4.2281	.89594	-1.139	.150	1.063	.299
kompl12 12.Planiram i osmišljam sadržaje saradnje sa ustanovama i institucijama iz okruŕenja	3.4771	1.06739	-.283	.150	-.609	.300
kompl13 13.Uèenike, roditelje/staratelje, kolege, lokalnu zajednicu od znaèaja za obrazovno-vaspitni rad koristim kao resurs za planiranje nastavnih i vannastavnih aktivnosti	3.4962	1.01321	-.387	.150	-.300	.299
kompl14 14. Iniciram i prihvatam inicijativu razlièitih partnera koji mogu da doprinesu napredovanje škole i uèenika	3.5692	1.01676	-.301	.151	-.325	.301
kompl15 15.U komunikaciji sa partnerima rukovodim se pravilima uspešne komunikacije	4.0965	.92045	-1.065	.151	1.026	.302

kompl6 16.Redovno informišem zainteresovane partnere o aktivnostima škole koje mogu unaprediti saradnju	3.6783	1.02174	-.402	.152	-.504	.302
kompl7 17.Poznajem različite oblike i sadržaje saradnje sa različitim partnerima	3.5333	1.01846	-.361	.153	-.432	.304
kompl8 18. Učestvujem u radu timova i stručnih tela u školi	4.0722	.94430	-1.077	.150	1.129	.299
p1 1.Različiti oblici profesionalnog razvoja su organizovani u meni odgovarajućim vremenskim terminima	3.0266	1.01292	-.253	.150	-.100	.299
p2 2.U vezi sa informisanjem i donošenjem odluka o izboru seminara i drugih vidova stručnog usavršavanja najkorisnija su iskustva i preporuke kolega	3.7643	.80879	-.330	.150	.153	.299
p3 3.Direktor škole mi pruža punu podršku u planiranju i organizovanju profesionalnog usavršavanja	3.9615	.88666	-.862	.151	1.021	.301
p4 4.Direktor škole nagrađuje i podstiče stručno usavršavanje	3.6122	1.06370	-.632	.150	-.046	.299
p5 5.Dodatak plati bi me ohrabrio i podstakao da češće uključujem u različite vidove profesionalnog razvoja	4.2319	.95080	-1.311	.150	1.561	.299
p6 6.Svi u školi delimo mišljenje da je školski uspeh učenika presudni pokazatelj uspešnosti u radu nastavnika i kvaliteta rada škole	3.4715	1.06566	-.249	.150	-.533	.299
p7 7.Smatram da su većina seminara koji se realizuju preskupi, a pritom nisu programski, organizaciono i metodski usaglašeni sa realnim potrebama nastavnika	3.6174	1.00258	-.178	.150	-.472	.299
p8 8.Moje kolege i ja međusobno razmenjujemo iskustva i znanja vezana za profesionalni razvoj	3.9962	.80161	-.529	.150	.356	.299
p9 9. Direktor škole postavlja visoka očekivanja od nastavnika	3.3027	1.09384	-.304	.151	-.731	.300
p10 10.Klima u školi je pozitivna kao i podržavanje od strane kolektiva kada je profesionalni razvoj u pitanju	3.8593	.91592	-.408	.150	-.255	.299
p11 11.Direktor obezbeđuje neophodna sredstva za profesionalni razvoj svih nastavnika	3.8435	.92762	-.641	.150	.306	.300
p12 12.Porodične obaveze utiču na moje profesionalno usavršavanje izvan radnog vremena	3.4427	1.20764	-.299	.150	-.823	.300

p13 13. Moje kolege i ja uèestvujemo u razlièitim oblicima profesionalnog razvoja timski	3.7262	.90438	-.367	.150	-.169	.299
p14 14. Nedostatak novca onemogućava moje uèešæe u razlièitim vidovima profesionalnog usavršavanja	3.5305	1.05274	-.061	.150	-.733	.300
p15 15. Dodatni troškovi koji se odnose na èuvanje moje dece izvan radnog vremena utièu na moje bavljenje profesionalnim razvojem	3.0934	1.43853	-.006	.152	-1.330	.303
p16 16. Direktor visoko vrednuje uèešæe u raznim oblicima profesionalnog razvoja	3.5725	1.01733	-.275	.150	-.514	.300
p17 17. Veliki broj uèenika u odeljenju predstavlja problem u radu sa decom kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška	3.8935	1.12742	-.771	.150	-.282	.299
p18 18. Zaposleni u školi meðusobno dobro saraðuju	3.8385	.78896	-.180	.151	-.262	.301
p19 19. Svi u školi se jedni drugima obraæamo s poštovanjem	3.7595	.90518	-.568	.150	.475	.300
p20 20. Škola saraðuje sa razlièitim institucijama lokalne zajednice znaèajnim sa unapreðenje rada škole	3.9618	.80138	-.381	.150	-.157	.300
p21 21. Nastavnici, uprava škole, uèenici razumeju i prihvataju inkluzivne principe i vrednosti.	3.8321	.84557	-.554	.150	.615	.300
p22 22. U našoj školi svako oseæa da je dobrodošao	4.1264	.79621	-.645	.151	.174	.300
p23 23. Škola aktivno radi na smanjivanju svih vidova diskriminacije	4.2328	.71866	-.816	.150	1.161	.300
p24 24. Nedostatak raspoloživog vremena utièe na moj profesionalni razvoj i usavršavanje	3.6679	1.09704	-.575	.150	-.331	.300
pr1 1 Svi u školi se podstièu na toleranciju, uzajamno uvažavanje, poštovanje, saradnju i brigu o drugima	4.2062	.71826	-.584	.152	.363	.303
pr2 2. Uèenike podstièem na brigu o ljudima	4.5556	.54928	-.713	.151	-.586	.300
pr3 3. Uèenike upozoravam na znaèaj osnivanja i ukljuèivanja u rad uèenièkih organizacija	3.9885	.71513	-.619	.151	1.092	.300
pr4 4. Uèenike podstièem na znaèaj ukljuèivanja u humanitarne akcije	4.3333	.69614	-.766	.151	.194	.300
pr5 5. Ako primetim/saznam da neki uèenik ima emocionalni, telesni, zdravstveni, socijalni problem ili potrebu, znam kome da se obratim	4.3870	.65019	-.927	.151	1.769	.300
pr6 6. Uvek sam spreman/na da saslušam uèenika	4.6374	.55555	-1.236	.150	.559	.300
pr7 7. Uvek sam spreman/na da diskretno reagujem na poveren problem od strane uèenika odnosno da ga uputim na “pravu” osobu ili službu.	4.5862	.64840	-1.732	.151	3.922	.300



pr8 8.Dobro sam edukovan/na i informisan/na o emocionalnim, telesnim, zdravstvenim i socijalnim potrebama školske dece	4.1500	.74344	-.419	.151	-.550	.301
pr9 9.Oseæam se kompetentnom i spremnom da reagujem na jednostavne emocionalne, telesne, zdravstvene ili socijalne problem uèenika	4.1038	.77159	-.791	.151	1.176	.301
pr10 10.Svake godine sam zadužen/na bar za jednu vannastavnu aktivnost	4.1412	.98217	-1.240	.150	1.426	.300
pr11 11.Ostvarujem saradnju sa zdravstvenim institucijama uz posredovanje medijatora	3.1423	1.14530	-.422	.151	-.554	.301
pr12 12.Uèenicima škola, uz angažovanje razlièitih institucija lokalne zajednice, obezbeđuje potrebnu socijalnu podršku	3.7375	.98466	-.828	.151	.606	.302
pr13 13.Uèenicima sa smetnjama u razvoju obezbeđuju se adekvatna nastavna sredstva i potreban pribor	3.6705	.95608	-.522	.151	.248	.300
pr14 14.Škola kontinuirano organizuje razlièite vannastavne aktivnosti za decu iz osetljivih grupa	3.4559	.98595	-.240	.151	-.465	.300

Napomena: Obrnuto formulisani ajtemi su rekodirani.

Prilog 3. Učestalost pohađanja seminara

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid analiza i primena online udžbenika	5	1.0	1.0	1.0
asertivna komunikacija	5	1.0	1.0	1.9
autoritet -ta teška re?	26	5.0	5.0	6.9
casovi razumevanja i radosti	4	.8	.8	7.6
citajuci u osvajanju vestina za 21 vek	1	.2	.2	7.8
citanje medija-razumevanje informacija	3	.6	.6	8.4
da dete svako uci lako	3	.6	.6	9.0
darovit u?enik u školi	13	2.5	2.5	11.5
digitalna u?ionica	26	5.0	5.0	16.4
digitalne kompetencije nastavnika	25	4.8	4.8	21.2
digitalni udžbenik	2	.4	.4	21.6
dramaticko obrazovanje na pocetku učenja citanja	1	.2	.2	21.8
e dnevnik	12	2.3	2.3	24.0
e u?ionica	25	4.8	4.8	28.8
edukacija edukatora za rad sa decom na temu puberteta	1	.2	.2	29.0
ekološki programi	6	1.1	1.1	30.2
emocionalna inteligencija	11	2.1	2.1	32.3
emocionalno zdravlje	3	.6	.6	32.8
erazmus projekti	15	2.9	2.9	35.7
evaluacija u nastavi	4	.8	.8	36.5
forum bibliot. drustva Srbije	1	.2	.2	36.6
horizontalno usavršavanje nastavnika	14	2.7	2.7	39.3
inkluzija	70	13.4	13.4	52.7

integrirani pristup u realizaciji nastavnih sadržaja	2	.4	.4	53.1
IOP	6	1.1	1.1	54.2
izgradnja dobrih odnosa kao faktor prevencije	2	.4	.4	54.6
javni govor-tehnike izlagacke pismenosti	3	.6	.6	55.2
k1 i k2	2	.4	.4	55.5
ka savremenoj nastavi srpskog jezika i knjizevnosti	1	.2	.2	55.7
kooperativne motoricke igre	3	.6	.6	56.3
kvaliteti rada nastavnika	1	.2	.2	56.5
medijska pismenost	1	.2	.2	56.7
metode nastave i ucenja	9	1.7	1.7	58.4
montesori program u školi	17	3.2	3.2	61.6
nasilje	17	3.2	3.2	64.9
nastava usmerena na ishode	28	5.3	5.3	70.2
nastavnik za 21 vek	10	1.9	1.9	72.1
obuka ucesnika u završnom isputu na kraju osnovnog obrazovanja	1	.2	.2	72.3
obuke za spoljne saradnike	1	.2	.2	72.5
ocenjivanje u funkciji dalje razvoja i napredovanja ucenika	35	6.7	6.7	79.2
praćenje stručne literature	1	.2	.2	79.4
preduzetništvo	4	.8	.8	80.2
prevencija zloupotrebe psihoaktivnih supstanci	3	.6	.6	80.7
prezentacije udžbenik	2	.4	.4	81.1
programi iz oblasti podrške razvoju ličnosti učenika i komunikacije i saradnje	46	8.8	8.8	89.9
projektna nastava	11	2.1	2.1	92.0

razvijanje opstih i medjupredmetnih kompetencija kroz integrativnu nastavu	2	.4	.4	92.4
razvijanje socijalnih vestina u školi	9	1.7	1.7	94.1
reformisani nastavni planovi i programi	2	.4	.4	94.5
rukovođenje odeljenjem	15	2.9	2.9	97.3
slobodne aktivnosti u školi	1	.2	.2	97.5
susreti u?itelja	4	.8	.8	98.3
teskoce u ucenju	4	.8	.8	99.0
u?enje na daljinu	2	.4	.4	99.4
unapre?ivanje prakse				
bilingvalne nastave u Vojvodini	1	.2	.2	99.6
vannastavne aktivnosti u školi	2	.4	.4	100.0
Total	524	100.0	100.0	

**Group Statistics**

	sem.inkl	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ISKUSTVO	.00	155	6.3484	1.76397	.14169
	1.00	73	6.7945	1.52715	.17874
KORISNOST	.00	182	17.5220	4.03535	.29912
	1.00	77	18.9870	3.55962	.40566
PR	.00	186	28.1344	4.79957	.35192
	1.00	76	29.3026	4.28647	.49169
INK	.00	165	16.1515	4.86727	.37892
	1.00	70	17.5714	4.11280	.49157
SK.KLIMA	.00	177	60.9040	9.61810	.72294
	1.00	74	61.3649	10.44040	1.21367
PER.FAK	.00	180	20.9556	4.93853	.36810

	1.00	76	22.0263	5.07799	.58249
IND.NIVO	.00	181	34.6630	3.88619	.28886
	1.00	76	35.6579	2.83103	.32474
INST.NIVO	.00	177	22.1525	3.92753	.29521
	1.00	73	22.4110	4.01330	.46972
SEucenici	.00	187	47.4064	6.92553	.50644
	1.00	77	48.2597	5.86336	.66819
SEinstitu	.00	187	17.4278	4.78673	.35004
	1.00	77	17.5714	4.14674	.47257